ERNESTO MENESES MORALES
PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TENDENCIAS EDUCATIVAS OFICIALES EN MÉXICO

1934-1964

LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA DURANTE EL RÉGIMEN CARDENISTA Y LOS CUATRO REGÍMENES SUBSIGUIENTES

Con la colaboración de

MARGARITA ARZAC RIQUELME, DOROTHY HUACUJA REYNOLDS, FREDERIKA MORENO STEIN, MARTHA PATRICIA ZAMORA PATIÑO Y MARIA SOLEDAD ZAMUDIO MARTÍNEZ





MÉXICO, 2002

ERNESTO MENESES MORALES
PROFESOR EMÉRITO. UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TENDENCIAS EDUCATIVAS OFICIALES EN MÉXICO

1934-1964

La problemática de la educación mexicana
durante el régimen cardenista y
los cuatro regímenes subsiguientes

Con la colaboración de

Margarita Arzac Riquelme, Dorothy Huacuja Reynolds,
Martha Patricia Zamora Patiño y María Soledad
Zamudio Martínez

uia

1963-1988
25° ANIVERSARIO
CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

MÉXICO, 1988

Primera Edición, 1988

Edición: Emma Paniagua
Coordinación: Mónica Arrona
Producción: Verónica Pacheco
Corrección: Lucila Martínez
Tipografía: Soledad Vargas
Formación: Adela Pérez
Edición electrónica: Mónica Arrona
Eliseo Brena
Lucila Mondragón



1988, Centro de Estudios Educativos, A.C. - Universidad Iberoamericana
Av. Revolución 1291, México, D.F. - Prol. Paseo de la Reforma 880, México, D.F.
ISBN 968-7165-23-5

Impreso en México

A LOS MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA,
VANGUARDIA LUMINOSA DE LA CIVILIZACIÓN Y
FORJADORES DE LA PATRIA MEXICANA

PRÓLOGO

Con este tercer volumen (1934-1964), la obra iniciada con ocasión de un seminario sobre filosofía de la educación en México llega a su término. Obviamente se persiguieron los mismos propósitos: relatar los eventos educativos de los sexenios desde Cárdenas hasta López Mateos; identificar las tendencias educativas de esos 30 años; y, finalmente, averiguar si llegaron a constituir una filosofía de la educación.

Este volumen presenta la misma estructura: un preámbulo (primera parte) introduce los modelos soviéticos de la educación nacional, la historia de las corrientes socialistas y el origen de la educación socialista (Capítulos I y II). La segunda parte versa sobre el sexenio cardenista (Capítulos III al VIII). La tercera trata de la búsqueda de la unidad en los regímenes de Ávila Camacho, Alemán, Ruiz Cortines y López Mateos (Capítulos IX a XV). La cuarta parte (Capítulo XVI) ofrece una reflexión crítica e incluye, además de las consideraciones sobre la etapa 1934-1964, una visión panorámica de los 143 años de labor educativa, objeto de los tres volúmenes de la obra.

El equipo responsable de la investigación, formado por Margarita Arzac Riquelme, Dorothy Huacuja Reynolds, Martha Patricia Zamora Patiño y María de la Soledad Zamudio Martínez, no experimentó en esta última etapa ningún cambio. De nuevo hago patente mi gratitud por la competencia profesional, el entusiasmo, la lealtad y la constancia de mis colaboradoras. Sin ellas esta obra no existiría.

Una buena parte de las fuentes usadas en este volumen es inédita o existe en obras especializadas. Por vez primera se presenta en conjunto. Otro tanto debo decir del uso de la prensa, no sólo como fuente de datos sobre los sucesos sino también como reflejo de la opinión pública nacional sobre los asuntos educativos.

El volumen se limita a tratar la educación oficial primaria, secundaria, normal, técnica y preparatoria en el Distrito y Territorios Federales, y menciona la labor educativa en los estados, así como los movimientos magisteriales que ocurrieron en estos años. Las teorías y métodos educativos usados en México se comparan ocasionalmente con los de autores europeos y norteamericanos.

Se incluye únicamente a uno de los maestros sobresalientes del periodo por falta de datos sobre otros que podrían figurar en el volumen.

Se conserva la misma forma de citar las fuentes señaladas en los volúmenes anteriores.

Doce apéndices: el comunismo; las Constituciones de América y la educación; los directores de la Escuela Normal de Maestros y de la Escuela Nacional Preparatoria; la doctrina social católica; las estadísticas; la legislación, las *Memorias* de

los secretarios del ramo; los presupuestos; las revistas; los periódicos; los secretarios de educación y presidentes de la República, y los socialistas utópicos, amplían y complementan puntos particulares de la obra. Como en los volúmenes anteriores, un índice onomástico, otro geográfico y un tercero analítico de materias permiten localizar ágilmente cualquier dato.

Paso ahora a mencionar, para ayuda de los futuros investigadores, algunas experiencias útiles, fruto de la composición de esta obra.

La bibliografía sobre educación oficial de México se encuentra sumamente dispersa. Las principales fuentes están en: la Biblioteca México (Ciudadela); la Biblioteca Nacional; la de El Colegio de México; la Miguel Lerdo de Tejada; la de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como la del Centro de Estudios Educativos. Desgraciadamente, las colecciones completas de obras tan importantes como la *Historia de los Congresos Mexicanos,* de Juan A. Mateos; la *Legislación mexicana* (1867-1889), de Manuel Dublán y José María Lozano y su continuación (1876-1890), por Manuel Dublán y Adalberto Esteva, así como la de 1901-1910, por Manuel Fernández Villarreal y Francisco Barbero, son muy escasas. Otro tanto sucede con las *Memorias* de los responsables del ramo de Instrucción Pública o Educación Pública. Instrumentos tan necesarios como las colecciones de revistas que se publicaron a fines del siglo XIX y principios de éste tampoco aparecen completas, entre las cuales debe mencionarse el *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* (1922-1934), fundado en tiempos de Vasconcelos y proseguido hasta el maximato. La biblioteca "Ignacio M. Altamirano" de la Escuela Nacional de Maestros encierra verdaderos tesoros de la época antigua. Desgraciadamente, el material no está ni clasificado ni catalogado, limitación que vuelve difícil su uso.

Bibliografías estimables sobre educación son las de Guillermo de la Peña y Luz Elena Galván, *Bibliografía comentada sobre la historia de la educación en México.* México: Centro de Investigaciones Superiores de Antropología Social, 1980; Luz Elena Galván de Terrazas y Guillermo de la Peña, Guía de revistas sobre educación mexicana. 1872-1973. *Revista del Centro de Estudios Educativos.* México: 1976 (No. 3), p. 127; y la de Luis González y González, Guadalupe Monroy, Luis Muro y Susana Uribe, *Fuentes de la historia contemporánea de México, Libros y Folletos III (Parte Séptima, Educación).* México: El Colegio de México, 1962.

Sería una tarea encomiable, en beneficio de la educación del país, centralizar en alguna de las bibliotecas citadas todas las fuentes oficiales relativas a la Educación Pública. Si este paso no puede darse, debería al menos alargarse el tiempo de servicio al público en bibliotecas y archivos, incluso los sábados y/o los domingos en la mañana,[1] pues muchas veces los investigadores no cuentan con tiempo entre semana; por otra parte, la frecuencia de las suspensiones de trabajo en las bibliotecas públicas, por reuniones del sindicato o por huelgas (en

[1] La Biblioteca de la Universidad Iberoamericana abre al público los sábados.

el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México), afecta nocivamente, a veces por semanas enteras, la tarea del investigador.

Ignoro si la Secretaría de Educación Pública lleva un catálogo minucioso de todas sus publicaciones. Si lo tiene, ojalá que lo diera a conocer, y si no lo ha compilado, sería deseable lo hiciera. Constituiría un auxiliar precioso para toda la investigación bibliográfica sobre la educación oficial y la particular.

Otra característica que apareció en nuestro trabajo se refiere a la falta de fechas de las estadísticas. Todos sabemos que las estadísticas son válidas sólo en el momento de escribirse, días después cambian necesariamente: unos niños dejan de ir a la escuela; un maestro renuncia, otro es cesado. Por tanto, es menester que todas las estadísticas lleven la fecha del día de su compilación y contengan el mismo tipo de datos. Tal cuidado evita al investigador dificultades para compaginar las diferentes estadísticas de un mismo sexenio que, frecuentemente, no concuerdan ni se presentan en la misma forma. Se ignora si esta falta de concordancia se debe a errores de copiado o simplemente al diverso tiempo que dista entre una estadística y otra.

Finalmente, debo agregar que agradeceré a las personas conocedoras del ramo señalar los defectos, errores u omisiones de esta obra. La historia está siempre haciéndose. Nunca puede decirse que esté completa, pues repentinamente aparecen nuevas fuentes que iluminan asuntos supuestamente resueltos. Así sucedió, por ejemplo, con la fecha de la fundación de la Universidad de México. Se creía que databa de 1551. Gracias a Alberto M. Carreño sabemos ahora que la primera cédula de fundación se expidió en 1547 y, por tanto, la Universidad de México es la más antigua del Continente Iberoamericano.

Esta obra no se hubiera podido llevar a término sin la estimable y desinteresada ayuda de diversas personas e instituciones. Hago patente aquí nuestro reconocimiento a las directivas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología[2] y de Profesores Universitarios, A.C., por su apoyo financiero, así como a las autoridades de la Universidad Iberoamericana. Expreso también nuestra gratitud a los Archivos Generales de la Nación; del Ayuntamiento de la Ciudad de México; Bibliotecas Públicas de: Jalapa, Ver.; Monterrey, N.L.; Pachuca, Hgo.; Puebla, Pue.; San Luis Potosí, S.L.P.; Zacatecas, Zac.; La Colección Latinoamericana "Nettie Lee Benson" de Austin, Tex., y los Archivos Generales de Washington, D.C. Asimismo, a las Bibliotecas: "Ignacio M. Altamirano" (Escuela Nacional de Maestros); "Benjamín Franklin"; Centro de Estadística Nacional; Centro de Estudios Económico-Filosófico-Sociológicos "Vicente Lombardo Toledano" (Secretaría de Educación Pública); Centro de Estudios Educativos; Centro de Estudios de Historia de México (Condumex); Centro de Estudios de la Universidad; Centro de Información Académica "Francisco Ja-

[2] Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa.

vier Clavijero" (Universidad Iberoamericana); Centro de Investigación del Movimiento Obrero en México; Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia; Comisión Nacional de Libros de Texto; Consejo Nacional Técnico de la Educación (Secretaría de Educación Pública); "Daniel Cosío Villegas" (El Colegio de México); Departamento de Investigaciones Históricas del Instituto Nacional de Antropología e Historia (Anexo al Castillo de Chapultepec); Iberoamericanisches Institut (Berlín Occidental); Instituto de Investigaciones Históricas (Universidad Nacional Autónoma de México); "Mariano Cuevas" (Instituto Libre de Filosofía); "Miguel Lerdo de Tejada"; "México" (La Ciudadela); "Doctor José María Luis Mora" (Museo Nacional de Antropología e Historia); "Perry Castañeda" (Universidad de Texas, Austin); Secretariado Arquidiocesano de Educación; Universidad Pedagógica Nacional; y, finalmente, la Hemeroteca Nacional.

Agradezco a la licenciada Ma. Antonieta Graf las fotografías de los personajes sobresalientes que adornan la obra; a la doctora Guadalupe Jiménez y al licenciado Modesto Suárez, la obtención de importante material. A la maestra Sonia Quiroz y al doctor Guillermo Zermeño, la revisión del sexenio cardenista y acertadas sugerencias. Asimismo, al señor Fernando Pérez Salazar, a la señorita Lucrecia de la Torre, a la licenciada Linda Sametz, y a las señoras Martha Gutiérrez de González y Amalia H. de Ceniceros; a la maestra María del Carmen Ruiz Castañeda y a las licenciadas Guadalupe Aguila y Elda Mónica Guerrero Valles, así como a los licenciados Raúl Bazán, Susano Espinosa, Mariano Ruiz Esparza, Francisco Siga y Alberto Zamudio, la localización de numerosas obras así como otros servicios. Los errores y omisiones quedan bajo la responsabilidad del autor.

Agradezco también al director del Centro de Estudios Educativos, licenciado Luis Narro, su interés por la publicación de este trabajo, así como a la licenciada Emma Paniagua y a la señorita Mónica Arrona del Departamento de Publicaciones del mismo Centro, su valiosa labor en la preparación de esta edición.

Finalmente, debo a la señorita Lucila Martínez R., mi secretaria de varios años, una especial mención de gratitud por su diligencia, esmero y paciencia en transcribir las diversas versiones de la obra, ordenar y cotejar la bibliografía, componer los índices onomástico y topográfico y preparar el original, en su forma definitiva, para la imprenta.

México, septiembre 30 de 1987

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO

PRIMERA PARTE

PREÁMBULO

CAPÍTULO I

LOS MODELOS SOCIALISTAS DE LA EDUCACIÓN MEXICANA

CAPÍTULO II

LOS ORÍGENES REMOTOS DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

CAPÍTULO III

LOS INICIOS DEL SEXENIO CARDENISTA

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN RURAL

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN URBANA

CAPÍTULO VI

LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

CAPÍTULO VII

LA OPOSICIÓN A LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

CAPÍTULO VIII

EL OCASO DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

TERCERA PARTE

LA BÚSQUEDA DE LA UNIDAD

CAPÍTULO IX

UN INESPERADO VIRAJE

CAPÍTULO X

NUEVOS AIRES EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CAPÍTULO XI

OTRAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL SEXENIO

CAPÍTULO XII

EL IMPULSO ALEMANISTA A LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO XIII

LA CONSOLIDACIÓN DE LA LABOR EDUCATIVA EN LA ÉPOCA DEL PRESIDENTE ADOLFO RUIZ CORTINES

CAPÍTULO XIV

EL PLAN DE ONCE AÑOS

CAPÍTULO XV

DOS GRAVES QUERELLAS EDUCATIVAS DEL SEXENIO

CUARTA PARTE

REFLEXIÓN CRÍTICA

CAPÍTULO XVI

CONSIDERACIONES FINALES

ÍNDICE DE CUADROS

SIGLAS

AC	Acción Católica
CGOCM	Confederación General de Obreros y Campesinos de México
CMM	Confederación Mexicana de Maestros
CNC	Confederación Nacional Campesina
CNTE	Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza
CNTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación
CREFAL	Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina
CROM	Confederación Regional de Obreros Mexicanos
CTM	Confederación de Trabajadores de México
CTRM	Confederación del Trabajo de la Región Mexicana
ENM	Escuela Nacional de Maestros (desde 1962)
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ENS	Escuela Normal Superior
ERC	Escuela Regional Campesina
FMTE	Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza
FRM	Frente Revolucionario de Maestros
FUNTE	Frente Único de Trabajadores de la Enseñanza
INJUVE	Instituto Nacional de la Juventud
IPN	Instituto Politécnico Nacional
LDL	Liga Defensora de la Libertad
LNDLR	Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa
PAN	Partido Acción Nacional
PDM	Partido Demócrata Mexicano
PLM	Partido Liberal Mexicano
PNR	Partido Nacional Revolucionario (Marzo 4 de 1929)
PRI	Partido Revolucionario Institucional (Enero de 1946)
ORM	Partido de la Revolución Mexicana (Abril 1º de 1938)
SEP	Secretaría de Educación Pública

SNATE	Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza
STAM	Sindicato de Trabajadores Administrativos y Manuales
STERM	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana
SUNTE	Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza
SUTESC	Sindicato Único de trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina
UM	Universidad de México (1933-1935) (La Universidad que lucha por .. sobrevivir).
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México (1945)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNM	Universidad Nacional de México (1929-1933) (La Universidad .... semiautónoma)
UNLPF	Unión Neolonesa de Padres de Familia
UNPF	Unión Nacional de Padres de Familia

PRIMERA PARTE

PREÁMBULO

CAPÍTULO I

LOS MODELOS SOCIALISTAS DE LA EDUCACIÓN MEXICANA

Hasta 1934, la educación oficial mexicana se había inspirado en autores europeos o norteamericanos, como se dijo en los volúmenes I y II de esta obra, pero el interés por el experimento marxista en la Unión Soviética y la recomendación que hizo el secretario Bassols (1897-1959) de implantar la escuela socialista, en vez de la racionalista sugerida por José de la Luz Mena, decidió a ciertos políticos del país a iniciar en México la escuela socialista, sin precisar en qué consistía. Obviamente, Karl Marx (1818-1883) y los educadores soviéticos pasaron a ser los modelos de la nueva educación. De ellos tratará este capítulo.

1. KARL MARX[1]

Mas antes de exponer la doctrina educativa de Marx, conviene recordar brevemente los rasgos principales de su vida. Nació en Tréveris (Prusia renana). Era hijo de un judío ambicioso que hizo bautizar, en la Iglesia protestante, a su familia y cambió su apellido de Mordecai por el de Marx. Karl estudió en las Universidades de Bonn, Berlín y Jena, donde se doctoró en filosofía. Fue también periodista. De 1849 a 1883 residió en Londres, ganándose la vida como traductor de libros y corresponsal del *New York Tribune.* En 1848 publicó, juntamente con Friedrich Engels, el *Manifiesto Comunista.* Marx escribió además las siguientes obras: *Das Kapital* (1867); *Die deutsche Ideologie* (1846); *Die heilige Familie* (1845); *Kritik des Programm der Gotha; Kritik der politischen Oekonomie* (1867) y *Manifest der kommunistischen Partei* (1848).

Las ideas marxistas sobre educación se hallan dispersas en varias de sus obras, tales como *Crítica al programa de Gotha* (1875), en la cual repite —casi a diez años de otros escritos y casi a treinta del *Manifiesto*— la gratuidad de la educación; su obligatoriedad; y comenta sobre la

[1] Sobre el marxismo, véase a Jean Y. Calvez. *El pensamiento de Carlos Marx.* (Trad. de Florentino Trapero) (5a. ed.) Madrid: Editorial Taurus, 1966.

[2] *El capital; La ideología alemana; La santa familia; Crítica al programa de Gotha; Crítica de la economía política y Manifiesto del Partido Comunista.*

> "prohibición (general) del trabajo de los niños"... Su realización —cuando fuese posible— sería reaccionaria, porque al regular severamente la duración del trabajo según las diversas edades, y al adoptar otras medidas de precaución para la protección de los niños, la relación precoz entre el trabajo productivo y la enseñanza constituye uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad actual (citado por Manacorda, 1969, p. 45).

En este párrafo expresa Marx uno de los temas fundamentales de su doctrina educativa: la unión de enseñanza y trabajo productivo para los niños, pero recomienda abolir las escuelas politécnicas o tecnológicas y rechaza también, al menos como objetivos, una educación igual para todas las clases.

Otro tema fundamental del marxismo es el concepto de "enajenación" que posee un profundo significado educativo. En la sociedad capitalista, el hombre es un ser mutilado, no sólo porque el producto de su propio trabajo no le pertenece, sino también porque su actividad misma, realizada dentro de la división capitalista del trabajo, no guarda relación alguna con su realización personal, es decir, con su propio desarrollo espiritual, moral y estético. En lugar de ser el trabajo la expresión misma de su naturaleza activa, se convierte aquél en simple mercancía con la cual compra su subsistencia. La división del trabajo condiciona la división de la sociedad en clases y del mismo hombre: el trabajador manual, el obrero, el hombre unilateral y escindido, el hombre deshumanizado; o bien, el intelectual, también unilateral y escindido y, por tanto, igualmente deshumanizado (Manacorda, 1969, pp. 75-79).[3]

Frente a la realidad de la enajenación humana, Marx propone la exigencia de la "omnilateralidad", o sea, de un desarrollo total, completo, multilateral, en todos los sentidos, de las capacidades y fuerzas productivas, así como de las necesidades y capacidad de satisfacción. Esta omnilateralidad se da sólo en la sociedad comunista, donde el trabajo, al haber desaparecido la propiedad privada de los medios de producción, no mutila al hombre, quien ya no vende su propia actividad —el trabajo— a otros, y contribuye así al desarrollo original y libre de los individuos (Manacorda, 1969, pp. 87-88).

En la *Miseria de la Filosofía,* la omnilateralidad aparece más estrechamente unida con la vida de la fábrica —en la sociedad comunista, no en la burguesa— en la cual el trabajo pierde todo carácter de especialización al desaparecer el desarrollo parcial, típico de la producción artesanal. El individuo se percata entonces de su tendencia a un desarrollo omnilateral. La enseñanza burguesa es, junto con la división del trabajo, causante de la unilateralidad y aquélla supone la división de clases (Manacorda, 1969, pp. 89-95).

Ade más, en la sociedad burguesa, la escuela es una superestructura —un lujo, no una necesidad— con respecto a la producción, que es la estructura, determinada

[3] Sobre la alienación, véase Fabrizio Ravaglioli. *Perfil de la teoría moderna de la educación.* México: Editorial Grijalbo, 1984, pp. 34-36.

por la propiedad particular de los medios de producción. Pertenecen también a la superestructura el sector social, el político y el mental. En el social están los estratos o las clases, cuya característica es la lucha entre ellos; en el político, el Estado, destinado a defender y preservar los intereses clasistas; y en el mental, las ideas y principios que formula la mente humana.

El marxismo, elaborado ulteriormente por Lenin[4] en la URSS, dio ocasión a algunos autores de proponer teorías educativas, prolongación del pensamiento educativo de Marx. El apartado siguiente expondrá cuatro inspiradores de la educación socialista en México de 1934 a 1940.[5]

2. ANTON S. MAKARENKO (1888-1939)

Makarenko se inscribió en una escuela municipal de Kemenclug (antigua Rusia) y completó su educación en la misma institución (1905). En 1917 se graduó en el Instituto Pedagógico de Poltava. Durante las décadas de 1920 y 1930, primera etapa de su labor educativa, dirigió una colonia de trabajo para delincuentes juveniles en Dzerzhinki, así como otra comuna de trabajo de niños en su suburbio de Karkov. Realizó un experimento, sin paralelo en la práctica pedagógica, de rehabilitación masiva de delincuentes juveniles.

En 1937, segunda etapa de su actividad como educador, Makarenko se dirigió a Moscú y se dedicó a escribir, enseñar y desarrollar actividades sociales. Hizo importantes aportaciones a la teoría y práctica de la educación comunista.

Makarenko se mostró desconfiado de las teorías pedagógicas. Deploraba que la literatura educativa estuviese llena de hermosas palabras y pensamientos brillantes, pero vacía de métodos educativos. Siempre se opuso a las teorías. La pedagogía, para él, nacía de los movimientos vivos de los hombres, de las tradiciones y reacciones de la colectividad y de las nuevas formas de amistad. Se oponía a los postulados de la "nueva escuela". En primer lugar, rechazaba que la educación se centrara en los intereses del niño o sus necesidades, pues daría así pie a toda clase de veleidades. Más bien debía ponerse énfasis en las necesidades de la colectividad. Nada de culto a la espontaneidad infantil. Las leyes de la vida social imponían exigencias claras de disciplina y ésta una educación de la voluntad por el deseo y la abstención.

[4] Pseudónimo de Vladimir I. Ulyanov (1870-1924).

[5] Sobre marxismo y educación, véanse: Angelo Broccoli. *Marxismo y educación*. (Trad. de Silvia Tabachnik). México: Editorial Nueva Imagen, 1979; Martin Carnoy. *Enfoques marxistas de la educación*. (Trad. de Sylvia Schmelkes). México: Centro de Estudios Educativos, 1981; Stephen Castles y Wiebke Wüstenberg. *La educación del futuro*. (Trad. de María Romo Mora). México: Editorial Nueva Imagen, 1982; Gaspar Jorge García Gallo. *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*. México: Editorial Grijalbo, 1977; M. A. Manacorda. *Marx y la pedagogía moderna*. (Trad. de Prudencia Comes). Barcelona: Oikos-Tau Ediciones, 1969; Madan Sarup. *Marxism and education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1978; Bogdan Suchodolski. *Teoría marxista de la educación*. (Trad. de María Rosas Borras). México: Editorial Grijalbo, 1965.

Makarenko difiere frontalmente de la "nueva escuela", individualista por esencia; él coloca en primer término el cumplimiento de los deberes.

Si su posición teórica era peculiar, no lo fue menos su estilo. Makarenko era un educador duro y exigente. En sus comunas no había lugar para el descuido y las fallas. Prefería que el educador guardara sus sentimientos y adoptara una "cara de desfile", y recomendaba un constante dominio de sí mismo. Sea lo que fuere de sus recomendaciones, él ejercía poderoso ascendiente en los niños; se preocupaba de ellos, los conocía a fondo y sabía comprenderlos con gran finura psicológica, esmerándose en ayudarlos.

Los objetivos de la educación, según Makarenko, se asientan en la confianza en la sociedad soviética y las posibilidades de la educación. De una parte, se sentía hondamente orgulloso de pertenecer a la URSS—el comunismo es una verdadera panacea— y, de otra, tenía una fe firme en la posibilidad del trabajo educativo. Su pedagogía era comunista y la *praxis* consistía en suministrar técnicas e instrumentos. La doctrina pedagógica no fue para él punto de partida sino de llegada. Su trabajo fue de gran responsabilidad social. Si quien fabrica artículos deficientes debe sentirse avergonzado, con mayor razón el educador torpe. Makarenko deploraba que no existiera control de calidad para desenmascarar a los maestros chapuceros.

Los niños soviéticos debían ser constructores activos y conscientes del comunismo y estar adornados de las siguientes cualidades: conciencia del deber y responsabilidad para con los objetivos de la sociedad soviética; espíritu de colaboración, solidaridad y camaradería, opuestos al individualismo; disciplina para todas las tareas; modo de actuar que impidiera la explotación del hombre por el hombre; sólida formación política, que hiciera de cada camarada un comunista convencido y propagador del comunismo; y habilidad para conocer a los enemigos del pueblo.

El fin de la labor pedagógica, según Makarenko, está determinado por las leyes del desarrollo social, por las metas y el propósito de la lucha del pueblo soviético en pro del comunismo, y por la política del Partido Comunista y del Estado Soviético en la esfera de la educación comunista del hombre de la nueva sociedad. Ningún método de enseñanza es invariable, ni tampoco es siempre útil y eficaz en el mismo grado. Ningún sistema de educación puede crearse para todos los tiempos. Makarenko desarrolló una teoría de la educación cuyo punto focal era el grupo. Propuso métodos de organizar eficientemente a los grupos de niños y modificó aquéllos para acomodarse a situaciones específicas. Señaló un nuevo conjunto de normas para las relaciones entre el individuo y el grupo y para la propia dirección y disciplina. Reco-

[6] Sobre la educación soviética véanse las obras: Luis Chávez Orozco. La educación en la URSS. Ponencia, 1940 [No se dice dónde la tuvo]; *Soviet education programs*. U.S. Departament of Health Education and Welfare. Office of Education. Bulletin No. 17, 1960; Nicolas de Witt. *Educational and professional employment in the USSR*. Washington, D.C.: National Science Foundation, 1961. Véase a Gaston Mialaret et Jean Vial. *Histoire mondiale de l'éducation*. París: Presses Universitaires de France, 1981, 4, pp. 30-36 (L'education en Union Soviétique et dans quelques pays socialistes).

mendó emplear la presión de grupo como reguladora de las relaciones de éste, con énfasis constante en la perspectiva del grupo para bien de muchas personas y el refuerzo y desarrollo de las tradiciones. Makarenko definió claramente, en su pedagogía, el papel decisivo del director de la institución pedagógica, responsable de uniformar los métodos de enseñanza en su institución.

Urgió a los maestros a concentrar sus energías en la tarea de formar una comuna "pedagógica"; subrayó, al mismo tiempo, la necesidad de atender, en forma simultánea, a la formación de cada personalidad, la educación de ésta por medio del grupo (pedagogía de la acción paralela) y, directamente, por medio del maestro. Makarenko definió la esencia de su método pedagógico como "el máximo posible de demandas con el máximo posible de respeto".

Makarenko intentó proyectar lo mejor del hombre. Se esforzó por ver primariamente cualidades favorables, inclinaciones y fuerzas en las personalidades de sus discípulos. Como verdadero humanista, recomendó a los maestros ser poseedores de altas normas ideológicas, morales y profesionales e insistió en la moral sistemática y en la educación política de sus discípulos. Recomendó la realización de la idea marxista-leninista de combinar la educación y la crianza con el trabajo productivo de los estudiantes.

Makarenko señaló su experiencia pedagógica y sus ideas en las obras: *El poema pedagógico; La marcha de 1930; Las banderas en las torres; La educación infantil;* su obra teórica en: *El libro de los padres*; y en los artículos: "Voluntad, valor y dirección hacia la meta"; "Sobre la ética comunista" y "La educación comunista de la conducta".

Como autor, innovador y escritor original, Makarenko trazó el proceso de la educación del nuevo hombre en la comuna de trabajo, el desarrollo de nuevas normas de conducta en la sociedad y la acumulación de nueva experiencia moral y hábitos. Su obra literaria es un raro ejemplo de la mezcla de los dones artísticos genuinos con el talento de un pedagogo y de un letrado. Maxim Gorki (1868-1936) influyó en la obra de escritor y maestro de Makarenko. Las ideas pedagógicas de éste contribuyeron al desarrollo del pensamiento educativo en la URSS y en otros países socialistas. Se le concedió la "Orden del Estandarte Rojo del Trabajo". En 1958 se introdujo la "Medalla Makarenko" en Ukrania, que se concede a los maestros sobresalientes y a otros trabajadores de la educación (Dietrich, 1976; *Great Soviet Encyclopedia,* 1977, *15,* p. 337).

3. PAVEL P. BLONSKI (1884-1941)

Nació en Kiev y murió en febrero 15 de 1941 en Moscú. Maestro, psicólogo e historiador de la filosofía, se doctoró en Ciencias Pedagógicas en 1935. Se graduó en el Departamento de Historia y Filología de la Universidad de Kiev en 1907.

[7] Pseudónimo de Aleksei M. Peshkov.

Fue miembro del Partido Socialista Revolucionario de 1903 a 1917.

Blonski es el primero y, hasta la fecha, el único que trató de tomar en serio la definición de Marx sobre educación politécnica y se mantuvo fiel al sentido que Marx le había dado a ésta. De hecho, la labor de Blonski es una profundización, en lo didáctico y pedagógico, de los principios del régimen mixto de producción material y enseñanza recomendado por Marx. Blonski busca influir por el trabajo activo en la educación politécnica, convencido de que la confluencia del proceso histórico y la unión de la educación y la producción material conducirían al modelo de hombre nuevo y totalmente desarrollado de que hablaba Marx.

Blonski siguió más o menos de cerca los trabajos de los educadores europeos. La formación politécnica es uno de los ejes sobre el cual gira el planteamiento anteriormente mencionado de Blonski: debe liberarse al niño de los moldes educativos cortados a la medida de los adultos y colocarlo en el centro del trabajo pedagógico, así como organizar en función del niño todas las tareas relativas a él. En otras palabras, Blonski estableció una estrecha relación entre el concepto de Marx sobre la sociedad y los principios pedagógicos de Rousseau y sus seguidores. Esta relación no supone que Blonski intentara emparentar a Rousseau y Marx pues, si bien es cierto que se apoyó en ambos (en especial en Marx), Blonski fue más allá que ellos y su teoría está lejos de ser una simple síntesis del pensamiento de ambos.

Los esfuerzos de Blonski se dirigen a superar el liberalismo burgués de la escuela nueva y a dar contenido marxista a sus principios. El resultado de estos esfuerzos lo constituye un sistema pedagógico y una organización de la enseñanza que se ajustan, como ningunos otros, a los principios pedagógicos de Marx y Engels. El hecho de que Blonski sea prácticamente un desconocido no se debe a la calidad de sus trabajos, sino a las circunstancias políticas que luego se referirán.

3.1 *Principios pedagógicos básicos*

1) *La bondad de la naturaleza infantil.* Blonski sostiene que el niño es naturalmente bueno, es decir, comunista por naturaleza, y que la preocupación natural de la pedagogía debe ser desarrollar, mediante la educación, esa disposición naturalmente buena (comunista) y permitir al niño construir sin imposición su propio mundo.
2) *Formación politécnica y sociedad nueva.* Blonski pretende sustituir la vieja formación ligada a los oficios artesanales por la moderna formación politécnica, de acuerdo con las necesidades y medios de la época. Al integrar la enseñanza y el trabajo industrial productivo, Blonski intenta unificar la vida activa y la ense-

[8] La educación politécnica, según Marx (Manacorda, 1969, p. 103), une la enseñanza con el trabajo productivo. Es decir, el alumno trabaja en una fábrica real y recibe al mismo tiempo la enseñanza apropiada para mejorar la producción. En 1886, Marx reglamentó la duración del trabajo: dos horas entre los 9 y 12 años; cuatro entre los 13 y 15, y seis entre los 16 y 17 años.

ñanza convencido de que, por medio de esta unificación, será posible el aprendizaje tanto de los trabajos productivos como de las bases económicas de la vida. Pretende que los individuos en periodo de formación no sólo conozcan y comprendan la técnica, sino sobre todo que la dominen. La formación politécnica debe educar al hombre para que sea capaz de dominar la naturaleza, es decir, la educación politécnica debe permitir la superación del pasado clasista de la sociedad. Consiguientemente, la educación no se limita a impartir conocimientos técnicos, sino que abarca también problemas sociales, económicos, políticos y culturales cuyo estudio, como señala Blonski, permite al joven pasar de la producción laboral a la organización de la sociedad.

3) *Desaparición de la escuela.* La escuela y la vida no deben ser extrañas la una a la otra. Si la escuela es el lugar donde viven y trabajan los niños, adolescentes y jóvenes, debe constituir con la vida una unidad. Las unidades en las cuales se realizan la vida y la educación para cada nivel de desarrollo —comuna, fábrica, trabajo industrial—, están más allá de lo que es la escuela, convertida ya en realidad superflua al lado de los centros comunales y fabriles donde se desenvuelven la vida y la educación de los niños y los adolescentes. La escuela del futuro se identifica con la vida social, es decir, la sociedad debe hacer desaparecer la escuela en cuanto institución del Estado y trasladarla a la vida del trabajo social. Esta constituye el núcleo central de la pedagogía de la escuela sin escuela.
4) *El método de los complejos.* Uno de los principios básicos de Blonski es considerar que la vida es la educadora por excelencia y no los libros ni los profesores. Si esto es así, dado que la vida se caracteriza por la totalidad y la plenitud, no puede dividirse en apartados ni materias. Como la vida social, estas unidades se deben ofrecer al niño como totalidades, como "complejos". Cada uno de los dominios de la vida debe ser un complejo del cual parta la enseñanza. Como se ve, el método de trabajo basado en los complejos suprime el carácter sistemático de las materias. La enseñanza se constituye en la superestructura del proceso del trabajo de producción, que es la base.
5) *Pedagogía del trabajo.* El trabajo utilitario, por medio del cual se producen objetos útiles, es, según Blonski, el fundamento de toda educación. La formación debe basarse en un trabajo útil y racional, pues sólo éste tiene un valor formativo por ser el único que contribuye simultáneamente al bienestar social y a la conciencia comunista. En consecuencia, el principio del trabajo industrial productivo y del trabajo económico y socialmente necesario ocupa el corazón de la educación, de la enseñanza.

Definido este principio general, Blonski pasa a lo concreto. En primer lugar, la escuela del trabajo va mucho más allá del pulimento de los métodos de enseñanza con miras a facilitar la comprensión y la iniciativa. De hecho, supone una auténtica reorganización de toda la estructura escolar sobre la base de la industria, es decir, una concepción totalmente nueva de la escuela tradicional o una desaparición de la misma. En el sistema de Blonski la superestructura escolar desaparece, asumida

en el modo de producción industrial. En segundo lugar, importa menos el dominio de los métodos industriales que el aspecto educativo de cualquier trabajo fabril. Lo esencial de la educación basada en el trabajo estriba en que el niño aprenda progresivamente a utilizar las herramientas y a dominar la técnica, mucho más que en aprender a producir objetos. Lo importante es el desarrollo de la capacidad de servirse de las herramientas y las máquinas y tener una clara comprensión de ellas. El proceso educativo se inicia por el aprendizaje del manejo de una máquina y después quizá de otra u otras; por la observación de distintos motivos de trabajo y en comparación con otros; por el montaje y desmontaje de la máquina. El niño pasa, de esta guisa, del trabajo industrial práctico al conocimiento, a la ciencia, llave del dominio de la naturaleza, la economía y la sociedad. Tales procesos deben naturalmente tomar siempre en cuenta el grado de desarrollo del niño. Uno de los valores pedagógicos importantes del sistema de Blonski consiste en que consigue superar la oposición entre la formación industrial y la formación social de un mismo individuo. Si el trabajo es el gran organizador de la humanidad, tanto de los niños como de los adultos, debe concluirse que la educación basada en el trabajo es siempre y al mismo tiempo una educación social basada en el trabajo.

El principio de la educación en la industria, único que permite una formación polivalente, se asocia con el principio del trabajo colectivo. El obrero aislado puede fabricar solamente una parte del todo, pero las diferentes partes deben unirse para formar un todo. Por esta razón en la sociedad desarrollada no puede darse un trabajo industrial aislado. La educación por el trabajo presupone necesariamente el trabajo colectivo o, en otras palabras, la comunidad del trabajo.

Si sólo el trabajo en la industria asegura una formación multilateral y polivalente, la fábrica es la escuela para los jóvenes, y éstos no quedan en absoluto dispensados del trabajo industrial; al contrario, Blonski liga la escuela-fábrica con "la base" —el proceso de producción— de suerte que, según las exigencias de Marx, se consigue la unidad de la base y de la superestructura o, todavía mejor, el régimen combinado de trabajo productivo con la enseñanza.

La fábrica facilita una formación polivalente, pues pone a disposición de niños y jóvenes instrumentos que les permiten desarrollarse en todos los campos, tanto técnicos como científicos, tanto sociales como filosóficos. El medio fabril posee, en mayor grado que otras instituciones educativas, las fuerzas activadores que estructuran al hombre futuro, lo disciplinan, lo educan, de suerte que sea cada vez más consciente de su propio ser de hombre y llegue a un nivel superior de libertad.

En el proyecto de Blonski la escuela tradicional no existe, desaparece absorbida por los nuevos ámbitos vitales, de los cuales los característicos son la comuna y la fábrica. De hecho, éstas dos asumen las tareas anteriormente asignadas a la escuela. Blonski va mucho más allá de la postura de la "nueva escuela": empeñado en su mejoramiento, rompe con el concepto tradicional de ésta y hace desaparecer todo lo que tal concepto entrañaba. No se trata ya de llevar la vida a la escuela ni de sacar la escuela de la vida, sino de lograr que escuela y vida lleguen a confundirse, incluso

por falta de diferenciación espacial. Como la escuela queda absorbida en la comuna y la fábrica, son éstas las que proporcionarán a niños y adolescentes los medios e incentivos para desarrollarse y madurar, al mismo tiempo que permitirán, por la complejidad de sus estructuras, la tan buscada educación polivalente. La posición de Blonski es bien clara: la fábrica como escuela de formación intelectual y social, como escuela del trabajo y la producción, como escuela de la vida y para la vida.

3.2 *Organización de la educación*

Antes de exponer el aspecto positivo, es preciso señalar los elementos de la vieja organización que deben desaparecer para dar lugar a la nueva: 1) el tiempo de clase con duración determinada; 2) las materias escolares (sustituidas por la realidad concreta); 3) el concepto de clase, en cuanto unidad de agrupación de los niños según la edad y no según el nivel de desarrollo que los obliga a ocuparse en un solo y mismo objetivo; 4) la desconfianza hacia los niños, que mutila las posibilidades de experimentación infantil; 5) la identificación del maestro con un funcionario que eduque a los niños autoritariamente; 6) la importancia concedida al trabajo intelectual y el menosprecio de la actividad manual; 7) el tener que estar sentados en clase.

La organización positiva, según Blonski, es la siguiente: la guardería infantil en la escuela del trabajo para los niños de tres a siete años; la escuela elemental del trabajo o escuela de primer grado para niños entre ocho y 13 años, que se identifica con la vida de la comuna; la escuela del trabajo para adolescentes o escuela de segundo grado de 14 a 18 años, integrada en la fábrica.

Según Blonski, para el niño de tres a siete años el juego es el medio en el que trabaja; para el de ocho a 13 años es la comunidad doméstica del trabajo; para el adolescente, la industria.

1) La guardería infantil: la actividad principal de los niños consiste en imitar y reproducir creadoramente la vida y las actividades de los adultos. Los niños se forman por actividades libres. El maestro debe sólo preocuparse de que tales actividades estén bien elegidas y organizadas; los niños deben irrumpir en la vida, en el mundo, observarlo, así como explorarlo a través de paseos, excursiones, visitas, etcétera.
2) La escuela de trabajo de primer grado. De la guardería infantil los niños pasan a la escuela elemental del trabajo. La transición se efectúa a través de una forma de vivir al modo de Robinson Crusoe, realizada durante uno o dos meses de verano en una colonia escolar. A ésta los niños no llevan más que su ropa, y deben vivir ahí como hombres primitivos, inventando herramientas, construyendo refugios, procurándose ropa y alimentos. Esta forma de vivir abre los ojos de los niños a la vida, al trabajo, al genio del hombre. Los niños aprenden de la experiencia y se educan mutuamente, ayudándose unos a otros. Transcurrido este periodo de vida al modo de Robinson Crusoe, los niños viven en una comu-

na y participan en los trabajos y aficiones que corresponden a su edad. Por la participación en la vida de la comuna, adquieren conocimientos y forjan sus personalidades. Los años siguientes al modo de vivir según Robinson Crusoe se dedican a una serie de tareas o temas agrupados en periodos de invierno y verano. Durante el primer invierno en la escuela comunal, el niño descubre los objetivos necesarios de la vida diaria y aprende a surtirse de ellos. Puede trazarse, por ejemplo, el objetivo de promover el comercio en el barrio para desarrollarlo. Los niños hacen excursiones con este motivo, visitan distintos establecimientos, etcétera.

Las experiencias acumuladas en estas excursiones constituyen temas para elaborar relatos, ejercicios de cálculo, representaciones y discusiones orales, plásticas, gráficas, etc. Además, los niños aprenden a orientarse en la ciudad. Con este fin diseñan un plano.

Los niños pasan en un campo experimental el segundo verano de la escuela de trabajo de primer grado. Allí actúan como agrimensores, naturalistas, botánicos, etc. En los semestres posteriores, los temas de trabajo se orientan con los mismos principios que en los anteriores.

3) La escuela de trabajo de segundo grado. En ésta es donde el principio de Marx sobre el régimen combinado de educación con producción material encuentra más clara aplicación. Los jóvenes producen, con el ejercicio de una actividad industrial, artículos útiles para la sociedad, al mismo tiempo que adquieren su formación intelectual y social. El trabajo, la formación social, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de actividades colectivas, son tareas típicas de esta fase de la educación.

Blonski distribuye las horas dedicadas al trabajo en la siguiente forma: seis horas al día, seis días a la semana, 40 semanas al año, es decir, unas 2 500 horas, cuya mitad se dedica al trabajo industrial, mientras que otros trabajos (fabricar tejidos, fundir acero, refinar azúcar, etc.) ocupan la otra mitad. La formación social se adquiere gracias al permanente contacto con la vida y la realidad, contacto del que no dejan de extraerse enseñanzas. La adquisición de conocimientos se logra mediante la observación y el estudio; física, matemáticas, geometría, biología y sobre todo el dominio de lo histórico-social ocupan un lugar privilegiado en esta formación, cuyo punto culminante lo constituye la filosofía. El desarrollo de las actividades colectivas se produce por la vida comunal, cuna del colectivismo, como lo califica Blonski. La escuela de trabajo de segundo grado prosigue de modo consecuente lo iniciado en los grados anteriores: la educación del hombre de la sociedad sin clases, del hombre auténtico. El tipo de hombre engendrado por la guardería infantil, en un mundo construido a la medida del niño, recibe en la fábrica su forma definitiva.

En 1913 Blonski fue designado profesor asistente de educación y psicología en la Universidad de Moscú y en los cursos de educación avanzada para mujeres. En 1919 estableció la Academia de Educación Social en Moscú y llegó a ser su primer director y profesor hasta 1933. De 1930 a 1940 dirigió el laboratorio de la memoria

y otro del pensamiento y del lenguaje en el Instituto de Psicología Experimental. De 1907 a 1914 Blonski escribió una serie de obras sobre la historia de la filosofía.

Conclusión: el programa pedagógico de Blonski no llegó a aplicarse nunca. Los críticos estalinistas prohibieron que se pusiese en práctica. Condenaron la teoría de la desaparición de la escuela y la tildaron de liberal. Con todo, Blonski es uno de los grandes pedagogos del comunismo (Dietrich, 1976; *Great Soviet Encyclopedia,* 1977, 3, p. 372).

4. ALBERT PINKEVICH (1883-1939)

Pinkevich nació en diciembre 24 de 1883, en Uranda (Bashkir, URSS). En 1909 se graduó en la Universidad de Kazan. Enseñó ciencias naturales (1909-1917) y colaboró en revistas científicas. Desde el principio de la Revolución Rusa, Pinkevich tomó parte en las reformas escolares. De 1924 a 1930 fungió como rector de la Segunda Universidad Estatal de Moscú y director del Departamento de Pedagogía. En 1926 fundó el Instituto de Investigación Pedagógica en la Universidad.

La capacidad de Pinkevich le atrajo merecidos honores: de 1923 a 1932 fue miembro del Consejo Estatal Académico; por esos años trabajó en el Instituto de Educación Comunista y de 1936 a 1937 dirigió el Subdepartamento de Educación del Instituto Pedagógico Estatal "Lenin", en Moscú.

Pinkevich fue uno de los primeros educadores soviéticos que no sólo redactó textos y diseñó medios educativos para la enseñanza de las ciencias y la pedagogía, sino también introdujo métodos. Criticó la aplicación de la teoría de la biogénesis a la pedagogía y se opuso a la doctrina de la educación progresista como un proyecto alejado de la realidad y metodológicamente poco práctico. Murió en 1939 *(Great Soviet Encyclopedia,* 1977, 19, p. 543).

Pinkevich divide el proceso total de la educación en dos fases: el aspecto propiamente educativo ("acción sistemática y prolongada de una o más personas sobre otra con el fin de desarrollar sus cualidades innatas biológica y sociológicamente útiles") y el aspecto relativo a la instrucción ("acción sistemática y prolongada... con el fin de inculcarle una visión completa y definida del mundo y hacerle asequible el saber necesario para elegir y practicar una profesión") (Pinkevich, 1931, pp. 8 y 401).

La educación se refiere esencialmente a un tipo de relación entre personas, dirigida hacia un fin u objeto predeterminado. La pedagogía tiene como función describir y clasificar los métodos de esa relación y encaminarlos hacia un saber exacto comprobado.

Advierte que no hay que confundir la pedagogía, como ciencia, con la práctica pedagógica. Como ciencia independiente, tiene su propia área de investigación: el terreno educacional; y aunque ninguna otra ciencia puede alegar derechos sobre su dominio, recibe aportaciones de la paidología, la fisiología, la psicología, la antropología (en su estudio del desarrollo del niño desde su nacimiento hasta su madurez) y la sociología (para las finalidades sociales de la educación). Como

práctica, contiene cierto elemento de arte, pues es necesario el arte en la obra cotidiana del educador.

A partir de estas bases, y desde una perspectiva más definida, la pedagogía de Albert Pinkevich pertenece al movimiento socialista que aspira a desarrollar al hombre, primero como miembro de una sociedad, y luego como individuo. "La educación en sociedad, por la sociedad y para la sociedad" es el lema que constituye la esencia de la educación social que él propone. Todo cuanto contribuye a la adquisición de una moral verdaderamente socialista merece especial atención, pues sólo de este modo se integran las dos grandes ideas de la pedagogía social: el desarrollo de la personalidad humana y el concepto de servicio individual a la sociedad. La pedagogía social resulta, de esta manera, la antítesis de la pedagogía individualista.

De su pedagogía social se desprende toda una teoría socialista de la educación. Fundamentalmente, combina el trabajo concreto y socialmente útil, la instrucción sistemática de carácter tanto teórico como práctico, la participación en los movimientos de las sociedades para niños y jóvenes y la cultura física, como el único medio de obtener seres humanos integralmente desarrollados, al servicio del proletariado y, en último termino, de la humanidad toda. El esfuerzo de hacer del alumno un obrero activo e independiente en el proceso de adquisición del saber es característico de todo programa de educación socialista.

Los principios fundamentales que determinan los contenidos de la enseñanza pueden resumirse de la siguiente manera: 1) toda enseñanza debe organizarse en torno del trabajo humano y hallar expresión concreta en las industrias de la región y en la índole politécnica de la instrucción escolar; 2) la significación del contenido de toda esfera del saber se desarrolla por el método sintético o dialéctico.

Pinkevich expresa de la siguiente forma los conceptos básicos que determinan el proceso de la enseñanza: 1) una estricta economía en la utilización de energía y tiempo, en oposición a su derroche irracional; la enseñanza debe planearse deliberada y racionalmente para cada día, semana y año escolar (contrariamente a los principios de la escuela libre); 2) el desarrollo del trabajo escolar debe ser secuencial y gradual (de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, aunque no necesariamente de lo simple a lo complejo); 3) la experiencia educativa, reconociendo la importancia del interés y la dedicación del niño, debe ser verdadera y significativa para el alumno, así como las peculiaridades del método y el contenido deben revelarse al alumno; 4) los diversos métodos de trabajo deben combinarse, de acuerdo con los requerimientos de los diferentes temas (Pinkevich, 1931, pp. 282-285).

El sistema de enseñanza que plantea Pinkevich propone ciertos modos en que esos principios se hacen concretos en la práctica didáctica: 1) se pronuncia por el método experimental, la investigación y el descubrimiento de hechos, y sostiene que es en el proceso, y no en la conclusión, donde estriba la calidad creadora de la labor del alumno; 2) abarca todos los métodos y procedimientos comprendidos en las categorías de ilustrativos, demostrativos (concreción parcial) y objetivos (concreción total de la enseñanza, o sea, colocar la cosa estudiada directamente a disposi-

ción del alumno), favoreciendo a este último siempre que sea posible; 3) utiliza tanto el método de laboratorio, que se caracteriza por la presencia de libros, materiales y aparatos, como el método del trabajo productivo (parcela, huerto, taller, fábrica, telar, imprenta) y el método de excursión (que estudia los objetos en su ambiente natural), por su carácter activo, motor y dinámico; 4) adopta la forma del trabajo socialmente útil como principio fundamental de la labor productiva; 5) sugiere el trabajo en equipo para fomentar el colectivismo y el comunismo proletarios; 6) propone formas de trabajo donde el alumno elige el tema. De todos los intentos contemporáneos de reformar la escuela, el sistema de proyectos[9] es el que, con modificaciones adecuadas, se adapta mejor a la índole y finalidad de la escuela soviética: mayor libertad de actividad, labor práctica, planeación independiente y oportunidad para realizar sus propios fines; 7) se pronuncia a favor del principio de concentración que elimina las asignaturas separadas e introduce, en su lugar, los "complejos" de fenómenos o temas sintéticos, al tomar en cuenta que el mundo no se compone de fenómenos singulares aislados entre sí, sino que todo se encuentra íntimamente relacionado y entretejido. Por el método de "complejos" se entiende el estudio de algún problema, tema o manifestación que reviste importancia y que se enfoca desde todas las áreas del conocimiento, es decir, desde las disciplinas que de algún modo lo incluyen. Este método tuvo gran actualidad en la década de los setenta con el nombre de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.[10]

Pinkevich reconoce que el método de complejos adolece de algunas desventajas, tales como la ausencia de sistematización y la adquisición superficial de algunos conocimientos. Recomienda, por tanto, que se adopten los complejos sólo en aquellos casos en que no es menester un estudio profundo y científico, cuando lo importante es el proceso mismo y no la adquisición de un saber duradero y sistemático (Pinkevich, 1931, pp. 245-356; *Great Soviet Encyclopedia,* 1977, 19, pp. 543-544).

5. M. M. Pistrak[11]

Pistrak sostiene que el problema educativo no puede plantearse desde una posición de neutralidad, desprovista de toda ideología. De igual forma que, durante el régimen prerrevolucionario,[12] la educación se apoyaba en concepciones religiosas y de propiedad privada, la escuela soviética posrevolucionaria basa su teoría y práctica

[9] Ellsworth Collings. *Un experimento con un programa de proyectos* (Sin datos). Véase volumen segundo, pp. 24 y 470-472, sobre el método de proyectos introducido por Kilpatrick.

[10] Véase E. Meeth. Interdisciplinary studies; a matter of definition. *Change.* 1978, 10 (august), pp. 10-14.

[11] M. M. Pistrak. *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail.* (Publié par P. A. Rey-Herme) [Bruselles]: Desclée de Brouwer, 1973. No se tienen datos sobre su biografía.

[12] Se refiere a la Revolución Rusa de 1918.

pedagógicas en propósitos sociales derivados de la teoría marxista. Pistrak proclama que, lejos de ser abstractos y dogmáticos, los fundamentos de la filosofía marxista deben consistir en ejercicio activo cotidiano, para realizar la transformación de la escuela, de la sociedad y del mundo. Esta es la idea básica de la educación soviética. Por tanto, el educador necesita no sólo poseer conocimientos sobre la teoría pedagógica comunista, sino convertirse en militante social activo, y esta obligación le concierne tanto al profesor de los primeros grados, como a los especialistas que imparten matemáticas, física, química, etcétera.

En la obra de Pistrak está implícita la visión marxista: el hombre como miembro de la colectividad internacional de la clase obrera, en lucha contra el régimen antiguo agonizante. Un hombre para una nueva vida, para un nuevo régimen social, donde las diferencias de clases no existan. La sociedad soviética, sin embargo, se encuentra rodeada por una dictadura imperialista en la cual la clase explotada sostiene una enconada lucha en contra de la minoría que la explota. Uno de los fines primordiales de la escuela soviética es lograr que la nueva generación comprenda la naturaleza de la lucha que la humanidad sostiene actualmente; el lugar que la clase explotada ocupa en esta lucha; y el papel de cada adolescente dentro de la misma lucha.

La escuela del trabajo se encuentra en la base del proceso educativo soviético. Pistrak recomienda, en primer lugar, que todo trabajo pedagógico guarde relación con la actualidad. Para este efecto deben abandonarse las materias que no contribuyan a la comprensión de la actualidad, como son la historia antigua o la literatura; y, en cambio, debe introducirse la concepción marxista de los fenómenos sociales: la ciencia económica; los elementos de la organización del trabajo; las bases de la técnica; la utilización que efectúa el hombre de los fenómenos naturales en la producción; etc. Pero el objetivo que deben alcanzar los alumnos no es sólo estudiar la actualidad, sino penetrarla. El trabajo en la escuela, en cuanto que es base de la educación, debe relacionarse con el trabajo social, con la producción real, con la actividad concreta útil socialmente. Sin estas relaciones del trabajo se privaría a la educación de su valor esencial: su enfoque social, y se reduciría a la adquisición de algunos hábitos técnicos.

En segundo lugar, Pistrak recomienda que el trabajo pedagógico se lleve a cabo mediante la autoorganización de los propios alumnos. Ello implica, naturalmente, el desarrollo de la aptitud para trabajar colectivamente —el aprender a dirigir y a obedecer—; de la iniciativa; de la capacidad de organización, y del sentido de responsabilidad.

Los nuevos programas escolares especifican las formas o tipos de trabajo apropiados para cada edad, así como los métodos que en cada uno deben seguirse. Entre los distintos tipos de trabajo, Pistrak señala: los domésticos; los talleres; el trabajo agrícola y, finalmente, la fábrica. El método utilizado en la realización de los primeros tipos de trabajo se basa en unificar la enseñanza por la concentración de los conocimientos en "complejos". Más adelante, la producción representa la unión de la técnica, la economía y los fenómenos sociales, partiendo de los problemas específicos que surgen en el proceso: las fuentes y transformación de la energía; las materias primas, su origen y elaboración; la física, la mecánica, las matemáticas, y

otras áreas relacionadas con la maquinaria; la venta, consumo y comercio del producto; y la planeación, organización científica, ejecución y balance de la actividad. De esta guisa, se crea la síntesis entre el trabajo y la ciencia.

La escuela comunista se divide en varias etapas: en la base, la escuela elemental de primer grado, con duración de cuatro años, en la cual se imparte una instrucción general y obligatoria. En las regiones industriales existe otra escuela —o ciclo educativo— de siete años, que se pretende convertir en obligatoria, a la cual sigue la escuela de la fábrica, en donde se imparten los conocimientos profesionales suficientes para una industria dada. En el campo, a la escuela elemental sigue la escuela de la juventud, de tres años de duración, con tendencia agrícola conforme a las necesidades rurales y económicas de la región. Existe también una escuela de nueve años que esencialmente prepara para la enseñanza superior, pero que también capacita para ejercer alguna de las subprofesiones necesarias en la construcción de la sociedad soviética.

Pistrak piensa que la Unión Soviética tiene necesidad de trabajadores que posean, más que una especialización estrecha y profunda, una amplia visión de conjunto de su profesión, así como un buen conocimiento práctico y social de las formas de trabajo. Para lograr este objetivo sugiere que, desde la escuela del segundo grado, los alumnos realicen una actividad auxiliar real —no artificial— en el ambiente extraescolar de la vida. Es decir, los niños deben pasar cierto número de horas a la semana en una organización económica o en una institución del Estado. Esta actividad tendría varias etapas: una de orientación, en la cual el estudiante entra en contacto con la práctica real, a título de observador y auxiliar; otra de ejecución, para efectuar un trabajo determinado dentro de una institución o empresa; la tercera, de iniciativa, en la que realiza proyectos y resuelve problemas.

A pesar del énfasis en el trabajo pedagógico, se procura no divorciarlo de la adquisición de conocimientos formales, ni del método científico para obtenerlos. Según Pistrak, es menester percatarse de que ni el trabajo ni los conocimientos son objetivos en sí mismos, y que el objeto de la enseñanza no es cultivar la ciencia pura transportada a la escuela y adaptada a la edad del niño, sino tender un estrecho lazo entre el trabajo y la ciencia, como medio de conocer y transformar la realidad, de acuerdo con los objetivos generales de la escuela soviética.

De 1920 a 1921, el comisionado de Instrucción Pública editó los primeros programas que servirían de modelo para la escuela soviética elemental y, un poco más tarde, para la escuela de siete años; programas dotados de un carácter educativo y no obligatorio que ayudaron al instructor a destruir numerosas ideas falsas bien enraizadas. Sin embargo, eran imperfectos desde muchos puntos de vista; su defecto fundamental consistía en carecer de un método básico para el trabajo escolar, acorde con los fines principales de la nueva escuela soviética. Los programas constituían una importante reforma a las antiguas disciplinas, mas no la revolución completa indispensable.

Años más tarde, en cambio, los programas del Consejo de Instrucción Pública, con una orientación bien definida y clara, marcaron un fuerte cambio revolucionario.

Los programas tratan, con la ayuda del método marxista, la vida actual. Analizan la actualidad y eligen, de entre sus elementos, los más importantes, los más característicos del momento presente desde el punto de vista soviético, para presentárselos a los estudiantes en la forma más asequible a su edad.

Pistrak habla, en su obra, del criterio de elección de las materias escolares y argumenta sobre las razones para impartir aquéllas. El programa oficial indica las partes de cada disciplina sobre las cuales es preciso apoyarse y explica también cuál debe ser el carácter del trabajo pedagógico. Pone en claro el valor de la técnica y la tecnología respecto de las materias científicas, así como la necesidad de estudiar las ciencias naturales con relación a la producción, y no sólo de manera especulativa. Explica también el lazo permanente entre la historia natural y la sociología. Finalmente, insiste sobre los lazos indispensables que unen entre sí todas las materias escolares, subordinándolas al fin social que persigue la escuela.

Ahora bien, la aplicación que la escuela hace cotidianamente de los programas no debe limitarse a planes de enseñanza, sino abarcar programas y planes de educación, en el sentido amplio de la palabra: el educador debe reconocer y aprovechar, en sus diversas formas, la relación de las materias de enseñanza con la actividad manual. Esta relación no debe interpretarse sólo como un método de trabajo manual, sino como un plan de instrucción requerido en la marcha general de la vida escolar. También debe saber en qué medida la ejecución de las tareas puede y debe estar ligada con el trabajo de las células de la Juventud Comunista. La cultura física, la organización científica del trabajo, el trabajo de los círculos, las excursiones, la escuela de verano, todo debe estar integrado en sus planes. Se trata, por tanto, de planes de vida, porque la escuela se transforma en centro de vida infantil.

El procedimiento didáctico más apropiado para este tipo de trabajo escolar es el llamado "método del complejo" (o centro de interés), pero quizá sea más exacto hablar de un sistema apto para organizar el programa de enseñanza de acuerdo con los complejos, que incluye diversos métodos, como son: trabajo de laboratorio, excursión, etcétera.

El sistema de complejos consiste, básicamente, en tomar un objeto y analizarlo desde el punto de vista de cualquier disciplina o ciclo de disciplinas conexas; por ejemplo, los pozos, que pueden analizarse desde el punto de vista de todas las ciencias naturales.

La necesidad de organizar la materia del programa en complejos es evidente: este sistema es el único que garantiza la comprensión de la actualidad conforme al método dialéctico. El sistema de complejos debe considerarse desde ese punto de vista.

El programa oficial plantea una serie de cuestiones de orden práctico relativas al sistema de complejos: la elección del tema y la relación de los complejos entre sí; la manera de estudiar cada tema; la organización de la enseñanza; la organización del trabajo de los niños por temas de estudio, entre otras.

La elección del tema debe determinarse, principalmente, por las tendencias del esquema del programa oficial. Pistrak insiste en que la elección de complejos se haga, en primer lugar, por la relación evidente de éstos con los fenómenos de la

naturaleza o los sociales. El complejo debe ser importante, ante todo desde el punto de vista social, y servir para comprender la realidad.

Una segunda forma de elección es llegar a un tema general, partiendo de una serie de temas diferentes, aparentemente de poco valor pero relacionados entre sí. Lo importante es encontrar los lazos con el tema fundamental; en ello reside también la elección. De aquí se pueden sacar dos conclusiones: 1) la conveniencia de conservar lazos entre los temas sucesivos de complejos, cualquiera que sea su valor; 2) la importancia que tiene la forma o método en que éstos se estudien.

Cada complejo puede abordarse de dos maneras: como un tópico preciso, delimitado, o como un tópico principal encadenado por una multitud de lazos de toda una serie de fenómenos no menos importantes. Por ejemplo: en el estudio del hombre, se puede enfocar la estructura del cuerpo humano, su alimentación, el trabajo de sus músculos y nervios, la protección de la salud y del trabajo, etc., pero también considerarlo desde el punto de vista del trabajo como socialmente indispensable; plantear el problema del trabajo libre y del trabajo dependiente; pasar a las formas sociales del trabajo; a la lucha contra la explotación; a la revolución social. El problema de la alimentación puede plantearse, por ejemplo, en relación con el problema cooperativo. El estudio de la protección de la salud conducirá al problema de los males sociales; a la lucha contra los mismos; a la medicina soviética; y se notará el lazo que existe entre el hombre y la Revolución de Octubre, etcétera.

La organización del trabajo pedagógico, según el complejo, no ofrece mayor dificultad en la escuela del primer grado, donde el grupo entero se encuentra bajo la dirección de un solo preceptor, pero presenta serias dificultades en las clases superiores de la escuela de siete años y en la escuela del segundo grado, donde los estudios son dirigidos por un grupo de especialistas, y llega a ser prácticamente imposible subordinar todas las materias de la enseñanza a un complejo.

Respecto a la duración del trabajo para un mismo complejo, debe tenerse en cuenta la edad del niño. Mientras en la escuela del primer grado los niños sólo pueden fijar su atención durante poco tiempo —una, dos, o a lo más tres semanas—, en los grupos superiores, un complejo puede prolongarse, en tercero y cuarto años, a un mes o seis semanas de trabajo. Al mismo tiempo, los temas se tratan más ampliamente y engloban un número más grande de fenómenos. En los cursos del quinto, sexto y séptimo años, el estudio de los temas puede calcularse con una duración más prolongada: tres a seis meses. El séptimo año podría ocuparse todo entero en un solo tema, lo cual sería normal en el octavo y noveno años de enseñanza.

Al mismo tiempo que, con mayor edad, se prolonga el trabajo del complejo, éste se hace más rico. Al principio el tema debe ser muy concentrado. Después pueden desmembrarse temas secundarios, con tal de que se mantengan las relaciones mutuas entre éstos. También es preciso que, en la escuela del segundo grado, los alumnos dispongan de libertad para dirigir su trabajo. Por último, debe tomarse en cuenta que el sistema del complejo no es únicamente un recurso pedagógico, sino el método fundamental para abordar el punto de vista marxista.

Pistrak compara el método dialéctico del sistema soviético con el Plan Dalton norteamericano y asegura que éste se caracteriza por el egocentrismo. El Plan Dalton[13] destruye el trabajo de grupo colectivo, y obliga a cada alumno a no responder sino de sí mismo y de su propio trabajo, práctica contraria al propósito del sistema soviético: despertar en el niño el sentimiento de una obra común. El Plan Dalton, en cambio, le refuerza el individualismo.

Otros defectos del Plan Dalton son: dividir el programa arbitrariamente, en reparticiones mensuales, y restablecer en su peor forma los exámenes, sin permitir las condiciones escolares necesarias para apreciar el trabajo integral de cada alumno.[14]

[13] Introducido por Helen Parkhurst en una escuela secundaria de Dalton, Massachusetts (USA). Este plan se funda en tres principios pedagógicos: el de la libertad, según el cual el estudiante organiza su propio trabajo y elige sus tareas; el de la cooperación, encaminado a fomentar las relaciones sociales [por tanto, no es tan egocéntrico como lo acusa Pistrak], y el de la individualidad, que da ocasión al niño de manifestarse tal cual es e interpretar el mundo de acuerdo con sus aspiraciones.

[14] Latapí (1965, pp. 123-128), basado en la literatura soviética, señala cuatro características del sistema soviético: 1) la pedagogía comunista es dogmática. No es una ciencia objetiva, abierta a la investigación de la razón y a la experimentación, sino una aplicación ciega de los principios dogmáticos del marxismo-leninismo; 2) es instrumentista. Está al servicio incondicional de la causa comunista de la dictadura del proletariado; 3) es atea, se opone radicalmente a la religión por el materialismo dialéctico; 4) se preocupa por formar el sentido moral. Es moral todo lo que contribuya a favorecer al movimiento comunista; inmoral, lo que le perjudique.

CAPÍTULO II

LOS ORÍGENES REMOTOS DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA[1]

1. EL SOCIALISMO EN MÉXICO. SIGLO XIX

Durante la segunda mitad del siglo XIX, empezaron a aparecer en México tendencias socialistas de origen europeo que sirvieron de base para la organización de los obreros.

Tales tendencias diferían de las europeas y norteamericanas, por razón de la condición colonial y semifeudal del país, el crecido número de analfabetos y las continuas insurrecciones. Hubo también demostraciones laborales, con pasos desorganizados, al intentar el gobierno introducir métodos semicapitalistas de producción, amenaza peligrosa para los artesanos y comerciantes. El término huelga era todavía desconocido y, cuando los obreros se negaban a trabajar, eran considerados como rebeldes a la autoridad pública.

La huelga empezó a usarse hacia 1880, inspirada por los movimientos proletarios de Europa y Norteamérica, los cuales se apoyaban en la Asociación Internacional de Obreros, fundada por Karl Marx (1818-1883) en 1864 (Cole, 1958, p. 90).

La Constitución de 1857 alentó el derecho de los obreros a organizarse pero, paradójicamente, las leyes emanadas de aquélla imponían castigos al que promoviera un motín o empleara otros medios violentos, físicos o morales, para obtener aumentos de sueldo, o bien, para obstruir la libre actividad de los obreros (Medina, 1965, p. 57).

Los artesanos iniciaron los primeros intentos de organización laboral, con la creación de sociedades de ayuda mutua y de cooperativas. Entre 1853 y 1879 se fundaron algunas sociedades de ayuda mutua, especialmente en las grandes ciudades, si bien las revueltas civiles de aquella época ensombrecieron su éxito e importancia. Las cooperativas,[2] por su parte, no prosperaron debido a las críticas circunstancias socioeconómicas del país.

[1] Este capítulo es una mera introducción al estudio del socialismo en México. Debe completarse con obras como: Barry Carr. *El movimiento obrero 1910-1929*. México: Sepsetetentas, 1970, 2 vols.; Arnaldo Córdova. *La política de masas del cardenismo*. México: Ediciones Era, 1986.

[2] El movimiento cooperativista se inició en Inglaterra y Escocia durante el siglo XVIII. Su más conocido impulsor fue, durante el siglo XIX, el célebre socialista utópico Robert Owen (1771-1858).

Un inmigrante griego, Plotino C. Rhodakanaty (1828-?),[3] atraído por los proyectos de colonización del gobierno de Comonfort, inició en México (1861) el movimiento socialista. Asiduo lector de los socialistas utópicos: Charles Fourier (1772-1837) y Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), se apartó de sus doctrinas y se distinguió como firme propagandista del socialismo cristiano. Su obra, la *Cartilla* (1861), subrayaba la justicia y la unidad guiadas por la moral cristiana (García Cantú, 1969, p. 179). Sobresalió como iniciador en la lucha por la reforma agraria (Christlieb, 1977, pp. 45-47).

Poco tiempo después Rhodakanaty empezó a fluctuar entre el socialismo y el anarquismo de Mikail A. Bakunin (1814-1876), al cual cedió finalmente. Rhodakanaty, ayudado por Francisco Zalacosta y Julio López Chávez, fundó la Escuela Moderna Libre, pero el alto número de analfabetos impidió la difusión de sus escritos y el impacto de su mensaje en las masas. Entre los discípulos de Rhodakanaty sobresalió Julio López Chávez, el primer líder agrarista que se levantó en armas contra el gobierno liberal de Juárez, al grito de "viva el socialismo" y exigió una equitativa distribución de la tierra en México. Este señero antecesor de Emiliano Zapata fue capturado y ejecutado por las tropas juaristas en 1869.

Además de estos socialistas, sobresalieron por la misma época Alberto Santa Fe, Tiburcio Montiel y Manuel Serdán, seguidores del anarquista ruso Bakunin. Santa Fe se distinguió especialmente por sus ideas progresistas sobre la reforma agraria y su valiente denuncia del latifundismo. Junto con Montiel y Serdán, Santa Fe fundó el primer Partido Socialista Mexicano y publicó un importante documento, "La Ley del Pueblo", que denunciaba los más graves problemas sociales de México, defendía a las clases trabajadoras y se oponía al control extranjero del país (García Cantú, 1969, p. 222). Después de promover en el estado de Puebla un infructuoso levantamiento "comunista", Santa Fe fue capturado por el ejército y encarcelado en Santiago Tlatelolco. Murió pobre y desconocido en 1904.

En 1865, durante el imperio de Maximiliano, estalló, con resultados favorables, la primera huelga en el país entre los obreros textiles. La siguieron otras que, sin lograr tan buenos resultados, influyeron para que el gobierno se percatara de las inhumanas condiciones de los obreros y las remediara con la creación de instituciones sociales, cuyo cometido consistía en proteger a los obreros contra los abusos de los patrones. La jornada de trabajo era entonces de 14 horas (12 para los mineros); el salario se pagaba sólo por los días laborables; los niños y las mujeres que trabajaban carecían de protección alguna y les estaba prohibido a los obreros organizarse y promover huelgas (Alba, 1960, p. 89).

Conscientes los obreros de que divididos poco podían lograr para mejorar las infrahumanas condiciones de trabajo, decidieron unir, en el Gran Círculo de Obreros Mexicanos (1872), las distintas asociaciones laborales. Los cargos de primer presidente y primer secretario del Gran Círculo correspondieron, respectivamente,

[#] Véase su obra *Escritos*. México: Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, 1976.

a Santiago Villanueva y Juan de Mata Rivera (Medina, 1965, p. 28; Christlieb, 1977, pp. 45-47).

A pesar de sus limitaciones, el Gran Círculo empezó a cobrar fuerza y atrajo a los diferentes obreros de distintas partes del país. El 5 de marzo de 1876 convocó a su primer congreso laboral, al cual asistieron 51 delegados; su ambicioso programa aspiraba lograr la armonía entre los obreros y el capital (López Rosado, 1965, p. 73) . El Gran Círculo fue incapaz de cumplir sus objetivos, por el continuo conflicto de intereses entre los artesanos y los dueños de pequeños comercios, de una parte, y los capitalistas emergentes, de otra.

La mayoría de las organizaciones obreras de esta época se nombraron a sí mismas socialistas, aunque los mismos dirigentes desconocían, en la mayor parte de los casos, el significado del término (Christlieb, 1977, p. 47). El citado congreso redactó la carta de creación de la Confederación de las Asociaciones de Trabajadores de los Estados Unidos Mexicanos, con 80 000 miembros pertenecientes a varios sectores industriales. El segundo congreso, reunido en 1881, promovió la armonía entre el trabajo y el capital con el fin de disminuir el número de huelgas. Evidentemente, el Gran Círculo había perdido su espíritu de cruzada en defensa del trabajo.

La introducción en México (1881) de la primera máquina tipográfica facilitó la impresión de algunos periódicos de orientación laboral, tales como *El Socialista, La Internacional, La Comuna, La Huelga y El Hijo del Trabajo,* que ayudaron a diseminar las doctrinas socialistas y anarco-sindicalistas. El primero de la lista era el portavoz del Gran Círculo.

El gobierno de Díaz pronto empezó a perseguir a los periódicos, con el resultado de que algunos moderaron el tono de sus artículos y otros —los indomables— desaparecieron de la circulación.

Al consolidar Díaz su dictadura en 1884, los líderes sufrieron también persecución y hubieron de someterse a las normas del gobierno. La nueva clase proletaria, consecuencia de la incipiente industrialización del país, se encontró entonces sin líderes hábiles ni socialistas teóricos que la dirigieran en su lucha contra la opresión de los patronos. A medida que el proceso de industrialización continuaba, el proletariado crecía en número y fuerza y, lógicamente, los problemas laborales se volvieron más complejos y espinosos.

2. AVANCES DEL SOCIALISMO LABORAL MEXICANO. SIGLO XX

En los albores del siglo XX, la historia laboral registró algunas huelgas tales como las de Cananea (Son.), de mineros, y la de Río Blanco (Ver.), de obreros textiles. Los obreros, a pesar de haber sido aplastados por la fuerza bruta, continuaron su lucha impulsados por sus líderes.

Estos esfuerzos laborales recibieron pleno apoyo del Partido Liberal Mexicano (PLM), opuesto al individualismo liberal y fundado por Camilo Arriaga, con el apoyo de Juan Sarabia, Antonio Díaz Soto y Gama, Librado Rivera y Pablo Bustamante. Los hermanos Ricardo y Jesús Flores Magón difundieron también ideas semejan-

tes, aunque tuvieron sus diferencias con el PLM. Con todo, ambos grupos, ayudados por la tenaz labor de Francisco I. Madero y otros, concitaron la Revolución de 1910 que, una vez destruida la dictadura porfirista, influyó decisivamente en la elaboración de los artículos 27° y 123° de la Constitución de 1917, como se relata en el volumen segundo de esta obra.

La Constitución de 1917 desafía los esfuerzos de encasillarla en una ideología concreta. Se basó en un intento por estabilizar las fuerzas del trabajo y del estado de la economía. La lucha de clases que atendió no es del tipo reconocido por Marx, ni la reforma de la tierra que prescribió era el primer paso hacia una sociedad socialista, sino una aceptación pragmática de dos tipos básicos de tenencia de la tierra: la comunal (el ejido)[4] y la pequeña propiedad privada. La Constitución de 1917 reconoce asimismo los derechos del individuo con importantes limitaciones en los Arts. 3°, 5° y 130°.

2.1 *La Casa del Obrero Mundial*

Hasta dos años después de iniciada la Revolución (1912), la mayoría de los obreros de la República dio el primer paso para reunirse en la Casa del Obrero Mundial (septiembre 22 de 1912), que no fue un verdadero sindicato sino un factor de coordinación del movimiento laboral y escuela de entrenamiento para los primeros líderes (Clark, 1979, p. 27; López Aparicio, 1958, p. 154). Algunos de los líderes más notables de la época, tales como Celestino Gasca de la Confederación Regional de Obreros Mexicanos (CROM), Rosendo Salazar de la CGT, Lázaro Gutiérrez de Lara de la CROM, Antonio Díaz Soto y Gama y Rafael Pérez Taylor, intervinieron de alguna forma en la fundación de la Casa, así como dos anarquistas, el colombiano Juan Francisco Moncaleano y Eloy Armenta. La Casa del Obrero Mundial nació con una cierta dependencia del gobierno y, aunque no ofrecía un programa definido, se inclinaba a eliminar, mediante la huelga y el *boicot,* al capitalismo, y establecer un sistema basado en ideas anarco-sindicalistas.

Muchos de los sindicatos independientes se aliaron con la Casa y otros se formaron bajo la dirección de ésta. Aumentó el número de huelgas, circunstancia que determinó al gobierno maderista a tomar medidas represivas contra la Casa. Se expulsó a algunos de los líderes extranjeros y se suprimió la publicación de sus órganos de propaganda, *Oriente,* en la capital, y *Acción,* en Guadalajara. Durante la dictadura de Huerta se intensificó la represión con el encarcelamiento de algunos de sus líderes y la clausura de sus oficinas (López Aparicio, 1958, pp. 154-159).

En 1915 empezó a erosionarse la posición independiente de la Casa, cuando ésta estableció un pacto con las fuerzas constitucionalistas de Carranza. Indudablemente, tal decisión le favorecía; pero, junto con ciertas ventajas, sentó un precedente que sofocaría el desarrollo del movimiento laboral independiente en México.

[4] Nótese que el ejido data de la época virreinal.Tuvo su origen en una ley de Felipe II (diciembre 10 de 1573).

Eventualmente, aquél empezó a considerar al gobierno como su protector y, al proceder así, sujetaba sus actos a la aprobación de éste.

Con la consolidación de la victoria constitucionalista (1916), la influencia de la Casa —clausurada por Venustiano Carranza el 2 de agosto de 1916— empezó a desvanecerse y, poco después, junto con la Federación de Obreros del Distrito Federal dirigida por Luis Morones (1890-1964) y después del Primer Congreso Obrero Nacional celebrado en Veracruz (Ver.) (marzo 5-17 de 1916) (Araiza, 1965, pp. 129-134), formaron la Confederación del Trabajo de la Región Mexicana (CTRM) (López Aparicio, 1958, pp. 161-162).

El Segundo Congreso Obrero Nacional se reunió en Tampico (Tams.) (octubre 13 de 1917) y, en su segunda resolución, reconocía y recomendaba la organización gremial dentro del sistema sindicalista, como el medio más eficaz para el "logro de las aspiraciones del proletariado" y, como finalidad, "la comunisación [sic] de los medios de producción" (Araiza, 1965, p. 191). Invitaba asimismo a procurar la ilustración de la mujer y del campesino y su asociación, y alababa la enseñanza racionalista (véase Vol. 2, p. 159) como el método más avanzado de educación (Araiza, 1965, p. 191).

2.2 *La Confederación del Trabajo de la Región Mexicana*

El programa de la CTRM reflejaba el amargo desencanto de la Casa por su breve alianza con el gobierno carrancista, proscribía toda colaboración con éste y recomendaba el empleo de métodos de acción directa. Reconocía, además, la lucha de clases como principio fundamental del trabajo organizado, cuyo último objetivo era la socialización de los medios de producción. Por otra parte, se prohibía a los miembros de la CTRM pertenecer a algún partido político o aceptar oficios dentro del gobierno y se reconocía que los sindicatos afiliados a la Confederación eran grupos de resistencia exclusivamente. En el aspecto educativo, la CTRM reconocía a la escuela racionalista (de Francisco Ferrer Guardia) como la única benéfica para la clase obrera.

No puede negarse que las ideas anarquistas y socialistas ejercieron poderosa influencia en la fundación de la Casa y de la CTRM. Otra cosa era el compromiso personal con aquéllas. Rosendo Salazar, uno de los fundadores y testigo abonado, afirmaba que los esfuerzos de la Casa se dirigían al sindicalismo y no hacia el socialismo o el anarco-sindicalismo (Salazar, 1953, pp. 71-72).

Por otra parte, el artículo 123° de la Constitución de 1917 ofrecía, de un lado, a los obreros la posibilidad de alcanzar, por medios políticos, reformas sociales y económicas dentro del sistema capitalista y, de otro, colocaba al gobierno en la posición de ayudar al obrero a lograr un equilibrio con el capitalismo, sin destruirlo. Pero, de esta forma, el mismo artículo dificultó al movimiento obrero aliarse con el gobierno sin que tal alianza implicara apoyar a un movimiento laboral incrustado dentro del sistema capitalista.

2.3 *La Confederación Regional de Obreros Mexicanos*

La CTRM no estuvo a la altura de las expectativas de sus fundadores. Las disputas ideológicas entre los anarco-sindicalistas y los sindicatos obreros, así como las diferencias personales entre los propios líderes, impidieron la creación de una verdadera confederación central hasta la primavera de 1918. Como resultado del Congreso Laboral de 1918 (apoyado por el gobierno para ganar control de la organización), nació la Confederación Regional de Obreros Mexicanos (CROM), que dominaría el movimiento laboral mexicano hasta el gobierno de (Cárdenas. Ya para esas fechas, además de las influencias señaladas de socialistas y anarco-sindicalistas, el éxito de la reciente Revolución comunista rusa empezó a ejercer un fuerte atractivo para las masas obreras del país. La Federación Americana del Trabajo apoyó principalmente el sindicalismo mexicano representado en la CROM (López Aparicio, 1958, pp. 183-184).

Si bien el estatuto de la recién fundada CROM aceptaba la teoría de la lucha de clases y la supresión de la propiedad privada, en los años siguientes no se hizo ningún intento para desarrollar tales teorías en las mentes de los obreros. Luego de que el líder de la CROM, Luis Morones, entró en componendas con Obregón para conseguir el puesto de secretario de Industria, Comercio y Trabajo, el entusiasmo inicial por la implantación del socialismo y la abolición del capitalismo se desvaneció como humo en la atmósfera. De nuevo, un organismo laboral no nacía independiente del gobierno, sino que quedaba atado a éste por los acuerdos entre Gustavo Espinosa Mireles y Luis N. Morones e iniciaba el movimiento obrero mexicano por las líneas marcadas por la Revolución Mexicana, si bien, preciso es confesarlo, la CROM nunca se tomó el trabajo de poner por obra el principio revolucionario de equilibrar las relaciones entre el trabajo y el capital. La trayectoria de la CROM desembocó en una organización sindicalista semejante a la norteamericana (Clark, 1979, pp. 70-71). Su dependencia estrecha del Estado se ratificó con la American Federation of Labor que seguía la misma línea.

2.4 L*a Confederación General de Obreros y Campesinos (CGOCM) y la Confederación de Trabajadores de México (CTM)*

A raíz del asesinato de Obregón, la CROM empezó a perder influjo y este fenómeno se acentuó al aprobarse, en 1931, la Ley Federal del Trabajo, uno de cuyos artículos, dirigidos a los líderes, prohibía a los sindicatos intervenir en cuestiones políticas o religiosas. La pérdida del poder de la CROM suscitó una reorganización del movimiento laboral mexicano en líneas radicales, que culminó con una injerencia de Portes Gil y Vicente Lombardo Toledano y, aunque la CROM eligió a éste en vez de aquél, Lombardo no aceptó, sino que concentró sus esfuerzos en darle forma verdaderamente proletaria al movimiento laboral. De esta escisión nació en 1933 la Confederación General de Obreros y Campesinos (CGOCM), cuyo programa postulaba la distribución de la riqueza, la expropiación y nacionalización del petróleo, el seguro

social y los desayunos gratuitos para niños menesterosos. El apoyo creciente de Lombardo y su CGOCM permitiría a Cárdenas, más adelante, enfrentarse a Calles y a Morones y destruir su influjo entre los obreros del país.

Una vez que Lombardo hubo consolidado el movimiento laboral, dio un paso ulterior y fundó la Confederación de Trabajadores de México (CTM) (1936), de la cual fue primer secretario general. Con la excepción de algunas organizaciones controladas por los comunistas, las demás, aun la misma CGOCM, renunciaron a su independencia y se incorporaron a la CTM (Zaragoza-Carbajal, 1971, pp. 119-127).

3. El socialismo en el campo

La bandera reformista de la propiedad, enarbolada por Zapata, pasó, primero, a Carranza, quien en enero 6 de 1915 promulgó la primera ley agraria, y luego al Congreso Constituyente de 1917, del cual es producto la extensa reforma del sistema de tenencia de la tierra (Art. 27°): la Nación es la propietaria de todas las tierras y aguas, y tiene el derecho de trasmitir éstas a personas privadas, constituyendo así la propiedad privada. La Nación tiene también el derecho de imponer limitaciones a la propiedad privada por razón del beneficio público. Por tanto, los latifundios serían divididos: 1) para formar pequeñas propiedades; 2) para apoyar la agricultura e impedir la destrucción de los recursos naturales; 3) se aprobaron, asimismo, las tierras comunales —los ejidos— que serían inalienables .

Los autores del artículo 27°, en vez de imponer una sola teoría a la Nación, buscaron reconocer y aprobar diversas formas existentes de propiedad (Simpson, 1937, p. 73). A pesar de la nueva legislación, con sus dos únicas formas de propiedad, la reforma procedió lentamente.

El gobierno de Obregón recomendó a los representantes de los estados proceder paulatinamente en la repartición de los grandes latifundios. De otra suerte, observaba, se pondría en peligro el bienestar económico de la Nación (Obregón, 1920, pp. 5-6) y, a pesar de las reclamaciones de Díaz Soto y Gama, antiguo zapatista, el presidente insistió en su opinión (Hamon, 1917, p. 136), que defendió en beneficio de la pequeña propiedad. Pero en octubre de 1922, su actitud cambió bruscamente. La Comisión Nacional Agraria publicó su Circular No. 51 que delineaba un programa de creación y desarrollo de los ejidos; pero, en vez de proporcionar a los campesinos su respectiva parcela de tierra, pedía la rápida colectivización de la agricultura (*Recopilación Agraria,* 1924, pp. 171-178). Los beneficios agrícolas se dividirían en proporción con el trabajo realizado.

Los esfuerzos de la Comisión Nacional Agraria por colectivizar estaban apenas iniciándose, cuando Calles, entonces presidente, frenó esta política y restauró el concepto de propiedad privada en la agricultura. Aconsejó, lo mismo que Obregón, prudencia en la reforma agraria a fin de evitar daño a la producción agrícola del país por la división de los grandes latifundios. Calles consideró la agricultura comunal o colectiva como un escalón para la pequeña propiedad.

A pesar de que los agraristas (partidarios del ejido) defendían vigorosamente su actitud, sin embargo, la política del gobierno favorecía el rancho individual en cuanto se oponía al comunal.

Los presidentes sucesores de Calles siguieron, en línea general, la política de éste de dar preferencia a la pequeña propiedad por encima del ejido, el cual no debía ser el factor principal del desarrollo agrícola.

El Código Agrario de 1934 favoreció el ejido como método de distribución de la tierra; pero siguió aceptando el principio de la pequeña propiedad.

Con el inicio de la administración de Cárdenas, sobrevino un cambio completo de la escena mexicana: se radicalizó la ideología de la Revolución, tanto en el sector agrario como en el laboral y, más todavía, en el campo de la educación (Hamon, 1971, pp. 144-147).

4. LAS TENDENCIAS DE LOS PRESIDENTES DE LA NACIÓN

Al abandonar paulatinamente la CROM su compromiso de destruir el capitalismo por el manejo populista del movimiento obrero, colocó a los principales representantes del trabajo dentro de la tendencia laboral de la Revolución Mexicana. Asimismo, los alineó con la posición de los presidentes posrevolucionarios hasta 1933.

En efecto, Obregón, si bien en ocasiones coqueteó con ideas socialistas en la reforma agraria, puso siempre en claro que creía en los principios de la Revolución: desarrollar un equilibrio entre el capital y el trabajo. Su idea de socialismo consistía en extender una mano a los menesterosos, para lograr una mejor distribución de los bienes con los cuales la naturaleza dota a la humanidad (Obregón, 1932, *1,* pp. 311 y 329).

Calles, lo mismo que Obregón, subió a la presidencia apoyado sólidamente por los obreros y se le consideró un radical y casi un "bolchevique". El aludió frecuentemente en su campaña a su empeño de implantar sistemas más humanos de trabajo y eliminar los abusos de los capitalistas reaccionarios. Con todo, no parece que él haya abrigado el propósito de reemplazar el marco ideológico de la Revolución con otro de tinte marxista. En ocasiones tendía a la dirección opuesta. Calles mencionaba con frecuencia el tema de "un capitalismo que respondiera a las necesidades de los obreros y a los intereses de la Nación". Consciente de la necesidad de capital extranjero en México, insistía en que aquél debía aceptar las condiciones legales para la protección del obrero, semejantes a las de Alemania, Bélgica y Francia. Negó rotundamente que tuviera la intención de acabar con la industria. Sólo exigía que las relaciones entre los capitalistas y los obreros tuvieran una base humana, propósito que no se lograría por la anarquía ni la violencia, sino por la ley y la disciplina (citado por Hamon, 1971, pp. 126-127).

Es más, al explicar el papel de los sindicatos en México, Calles no sólo los llamaba en teoría un freno al sistema capitalista sino también su defensor. Insistía en que México no necesitaba importar sistemas de otros países —en obvia referencia a la Unión Soviética—pues tenía el suyo propio, incompatible con cualquier forma de comunismo. Reconocía también, además del capital y el trabajo, el importante papel de la naciente clase media, a la cual exhortaba a ejercer, en beneficio

del país, un equilibrio con las otras dos clases de la sociedad (Córdova, 1978, pp. 307-379)

Ambos presidentes opinaban que tanto el capital como el trabajo lograrían, con una intervención mínima del gobierno, el equilibrio necesario para el bienestar social. Este parecer no estaba tan conforme con las ideas que emergieron de la Revolución, en el sentido de que el gobierno debía ayudar a los obreros en su lucha para obtener mayores beneficios dentro del sistema capitalista. Resultado de esta resistencia de Obregón y Calles fue que durante sus periodos presidenciales no se promulgara[5] ninguna ley relativa al trabajo, por la alianza de la CROM al sistema, y a pesar de haber gozado en esos años de gran influencia.

Con el asesinato de Obregón (julio 17 de 1928) se inició el maximato, periodo durante el cual Calles fue el jefe máximo de la Revolución.

Emilio Portes Gil (1954, pp. 78-79) (diciembre 1° de 1928-febrero 4 de 1930) prometió, en cumplimiento de los deseos de Obregón (Portes Gil, 1964, p. 512), que uno de sus primeros actos como presidente, sería proponer al Congreso una ley que regulara el trabajo y protegiera al obrero. De nuevo se buscaba armonizar los intereses del capital y el trabajo, los dos grandes factores de la economía de la Nación (Portes Gil, 1964, pp. 514-515). Como la Constitución de 1917 había asignado a los estados la elaboración y promulgación de la legislación laboral, era necesario modificar la carta magna, requisito aprobado por el Congreso en agosto 14 de 1929 (Portes Gil, 1964, p. 515). Sin embargo, Portes Gil no logró la aprobación del proyecto de ley laboral. Tuvo en cambio mejor éxito en su campaña contra la ya decadente CROM, a la que empezaban a abandonar numerosos sindicatos afiliados a ella, para integrarse a grupos más radicales. Estos acusaban a la CROM de inmiscuirse en política y de emplear métodos dictatoriales y aun violentos contra los que optaban por afiliarse a otros sindicatos (*Excélsior,* febrero 6 y 25 y junio 16 de 1929).

El influjo de la CROM siguió erosionándose en los años siguientes, hasta que, en 1931, al promulgarse el nuevo Código del Trabajo, se incluyó un artículo dirigido contra los líderes de la central obrera. A éstos se les acusó, durante los debates sobre la aprobación de la ley, de traidores al movimiento obrero, por cuyo beneficio no habían hecho nada constructivo.

La decadencia de la CROM a principios de los treinta, preparó el ambiente para que el movimiento obrero se reorganizara sobre líneas más radicales. Así sucedió en 1933 cuando, gracias al tesonero esfuerzo de algunos líderes, entre quienes sobresalía Vicente Lombardo Toledano, el movimiento laboral viró hacia el socialismo, cuyos contornos se delinearon con claridad en la Convención del PNR, celebrada en 1933, la cual designó al general Lázaro Cárdenas candidato a la presidencia de la República para el sexenio 1934-1940, y elaboró el Plan Sexenal que debería servir de guía al presidente durante su gestión (Brown, 1964, p. 92).

[5] Obregón sí presentó una ley al Congreso sin lograr su aprobación.

De todo lo narrado hasta aquí, puede concluirse lógicamente que el proyecto de educación socialista no cayó súbitamente de las nubes. Existía ya en México una larga tradición, prolongada por grupos de obreros y de políticos, quienes aprovecharon las condiciones de la Nación a principios de los años treinta. Los efectos de la gran depresión capitalista empezaban a registrarse en el país, con su ominosa secuela de quiebras, desempleo y miseria; la educación de aquellos años no había podido colmar el vacío, herencia del positivismo y, por otra parte, el experimento soviético ejercía cierta fascinación en muchos mexicanos. Todavía no se filtraban ni el desastre de la colectivización [1928-1933], con su saldo de millones de muertos de hambre, ni las sangrientas pugnas decretadas por Iosif Stalin (1879-1953).[6]

5. TENDENCIAS SOCIALISTAS EN LA EDUCACIÓN

5.1 *La escuela racionalista*

La escuela racionalista, de la cual se habló en el segundo volumen de esta obra (pp. 157-163), se fundó en México en la Casa del Obrero Mundial (1912) y floreció, sobre todo, en Yucatán, impulsada por José de la Luz Mena, quien se convirtió, con el apoyo del gobernador Felipe Carrillo Puerto, en su incansable propagador.[7] Tomás Garrido Canabal la introdujo en Tabasco. Amén de algunas diferencias entre la educación racionalista y la socialista, convenían ambas en la antirreligiosidad. Enseñaban que la religión deforma la mente de los niños y los inclina a admitir dogmas sin fundamento racional alguno.

Bremauntz (1943, p. 151) se expresaba así de la escuela racionalista:

> La escuela racionalista, establecida oficialmente en Yucatán, en realidad no fue sino la escuela de la acción, con las ideas de John Dewey, citado en la exposición de motivos del decreto [de Carrillo Puerto], agregándosele la clasificación de las ciencias de Comte y señalándosele, como orientación social, las normas limitativas contenidas en los artículos 123 y 27 constitucionales.

La escuela racionalista fue respaldada por la Tercera y Cuarta Convenciones de la CROM (Orizaba, 1921 y 1922). En cambio, la Quinta (Guadalajara, 1923) la declaró insuficiente, por no satisfacer las aspiraciones del proletariado. La Sexta Convención de la CROM (Ciudad Juárez, 1924) la rechazó por completo y aprobó, en su lugar, las directrices de Lombardo Toledano, citadas más adelante.

[6] Pseudónimo de Iosif V. Dzhugashvili. Véase esta etapa de la historia de la Unión Soviética en *Kruschev remembers* (with an introduction, commentary and notes by Edward Crankshaw). Boston: Litte Brown, 1970, pp. 71-89.

[7] Véanse sus obras: *Escuela racionalista: de las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado; Educar trabajando a base de libertad* (2a. ed.) Jalapa: Oficina Tipográfica del Gobierno del Edo. de Veracruz, 1926; *Sólo la escuela racionalista educa* (Mérida, 1930); *La escuela racionalista, doctrina y método* (Mérida, 1936); y *La escuela socialista, su desorientación y fracaso* (México, 1941).

De hecho, la escuela racionalista de la Casa del Obrero Mundial y la fundada en Yucatán y Tabasco diferían bastante entre sí. Lo mismo sucedió con la citada por Monzón (Querétaro, 1917), que combatía las ideas religiosas, más que subrayar los aspectos sociales.

5.2 *La educación socialista*[8]

Los estudiantes, por su parte, no se mostraron remisos respecto de la educación. Así, el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, celebrado en la ciudad de México (1921) y presidido por Daniel Cosío Villegas, acordó luchar por una nueva educación, orientada socialmente, y por la misma orientación en la economía.

> I. La juventud universitaria proclama que luchará por el advenimiento de una nueva humanidad, fundada sobre los principios modernos de justicia en el orden económico y político; y para ese objetivo luchará:
> 1) Por la abolición del actual concepto del Poder Público que, suponiendo al Estado una entidad moral soberana diversa de los hombres que lo constituyen, se traduce en un derecho subjetivo de dominación de los menos sobre los más.
> 2) Por destruir la explotación del hombre por el hombre y la organización actual de la propiedad, evitando que el trabajo humano se considere como mercancía, y estableciendo el equilibrio económico y social (Bremauntz, 1943, pp. 136-137).

El Congreso declaró que la escuela no era, en esa época, el laboratorio de la vida colectiva, sino el mayor de sus obstáculos, y se comprometió a luchar por la difusión de la cultura (Bremauntz, 1943, p. 137).

Al pasar de los años, el socialismo utópico y el anarco-sindicalismo empezaron a convertirse en una corriente marxista que penetró en la educación.

La Sexta Convención de la CROM (Ciudad Juárez, Chih., 1924) (Lombardo, 1924, p. 27) habló sin ambages sobre la escuela socialista. Vicente Lombardo Toledano (1894-1968), presidente de la Comisión de Educación de la CROM, atacaba la escuela laica, la católica, la racionalista y la de la acción, y proponía la escuela proletaria socialista.

> La escuela del proletariado no puede ser, por tanto, ni laica, ni católica, ni "racionalista", ni de acción. Debe ser dogmática, en el sentido de afirmativa, imperativa; enseñará al hombre a producir y a defender su producto; no puede dejar al libre examen ni a la inspiración, que a veces ilumina la conciencia de los hombres, su preparación adecuada para la vida. La existencia es guerra; el proletariado quisiera concebirla como guerra de defensa y de amor; querría ver rotas todas las armas de fuego y apagadas las pasiones viles en el corazón humano; hacia allá va, piensa en esa época de ventura, en la sociedad sin clases; pero no puede ya seguir disputando conceptos pedagógicos importados, para afirmar sus conquistas y alcanzar el fin de su programa. Preconiza, en suma, una escuela proletaria, socialista, combativa, que oriente y destruya prejuicios (Mayo, 1964, p. 49).

[8] *El Nacional* (mayo 16, 17, 18 y 21; junio 4, 11, 12, 15, 24, 25 y 27; agosto 2, 3, 7, 8, 10, 12, 14, 21, 23, 24 y 27 de 1935) publicó una historia del movimiento pro enseñanza socialista, con importantes omisiones.

Casi 20 años antes de adoptarse la escuela socialista, la CROM exponía nítidamente los objetivos de dicha escuela: "transformación de las instituciones sociales", "lograr otra distribución de la riqueza", "...la sociedad sin clases" "una escuela proletaria, socialista, combativa".

Al fundarse el Partido Nacional Revolucionario (PNR), en la Convención constitutiva celebrada en Querétaro (marzo 1° de 1929), se acordaba lo siguiente:

> Definición y vigorización del concepto de nuestra nacionalidad desde el punto de vista de nuestros factores étnicos e históricos, expresando claramente los caracteres comunes de la colectividad mexicana [...].
> Fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de la preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o individuales, menospreciando toda la situación de privilegio y creando la necesidad espiritual de una mayor equidad en la distribución de la riqueza, fomentando, al mismo tiempo, el sentimiento de la cooperación y de la solidaridad (*Historia Documental del Partido de la Revolución,* 1982, *2*, p. 59).

La Segunda Convención de Maestros, reunida en Toluca, Edo. de México (abril 10-13 de 1933), habló de la identificación completa de los maestros con las clases proletarias. Se dijo que había que: 1) orientar la enseñanza hacia el colectivismo que justificara y valorizara los artículos 27° y 123° de la Constitución; 2) consumar íntegramente la distribución de la tierra; 3) socializar los sistemas de crédito; 4) socializar las fuerzas productoras, en completa armonía con la revolución social (no con la Revolución Mexicana).

La Convención consideró necesaria la federalización de la enseñanza y proyectó una campaña en el país a favor de la "socialización de la enseñanza primaria y normal" sin explicar en qué consistiría tal "socialización" (Mayo, 1964, pp. 52-55; *Excélsior,* abril 2, 6, 11 y 15 de 1933).

El Comité Ejecutivo de la Confederación de Maestros, en su reunión de Zacatecas (septiembre de 1933), afirmó la conveniencia de reformar el artículo 3° para socializar la enseñanza primaria y la normal. Consideraba fundamental este paso en la elaboración del Plan Sexenal de Gobierno que prepararía el PNR (Mayo, 1964, pp. 55-56).

Al saberse que el general Cárdenas sería el candidato presidencial por el PNR, se convocó en Morelia (Mich.) una Magna Convención Estudiantil Pro-Cárdenas (Morelia, 16-21 de julio), resultado de la fusión de 25 organizaciones juveniles. Entre los puntos del temario del Congreso se encontraban: la organización de la enseñanza, en relación con la producción económica; la formación de dirigentes de la emancipación económica del proletariado; la orientación de la educación y medio social; la reforma del artículo 3° constitucional; la socialización de las profesiones y la reforma del artículo 4° constitucional (Mayo, 1964, p. 57). El Congreso aprobó las siguientes conclusiones:

> Procúrese la íntima coordinación de la escuela con las condiciones del medio regional, la organización de la futura sociedad y las exigencias de la época.

> Se propone la articulación educativa desde la escuela primaria hasta la Universidad, desde el hogar infantil, la escuela rural hasta el taller, la Facultad Obrera y Campesina, la Universidad Proletaria y el Instituto Pedagógico.
> Procúrese la formación de la conciencia escolar presidida por la comunión ideológica del magisterio y la unidad de los programas de enseñanza, coordinados con la pedagogía proletaria.
> La investigación científica, la experimentación de los laboratorios y la organización del trabajo escolar deben orientarse claramente hacia el fomento de la industrialización del país y el apoderamiento de los fondos y medios de producción por las clases trabajadoras a fin de llegar consciente y oportunamente a la constitución del Estado Socialista Mexicano (Mayo, 1964, p. 62).[9]

Poco después de la Convención de Estudiantes, se celebró un Congreso Pedagógico en Jalapa (1932, julio y agosto) cuyas conclusiones señalaron la necesidad de un tipo de orientación que combatiera al sistema capitalista, diera orientación y táctica en la lucha de clases y, finalmente, brindara las bases científicas para la organización del Estado socialista. Fue este Congreso el que más claramente expresó la idea de una educación socialista. Sus conclusiones fueron éstas:

1) Fortalecer en los educandos el concepto materialista del mundo.
2) Preparar a las comunidades para que tomen participación activa en la explotación socializada de la riqueza en provecho de la clase trabajadora y en el perfeccionamiento institucional y cultural del proletariado.
3) Combatir los prejuicios religiosos que sólo han servido para matar la iniciativa individual .
4) Orientar la enseñanza de los primeros grados hacia una mejor distribución de la riqueza combatiendo el sistema capitalista.
5) Crear escuelas nocturnas para obreros con finalidades de orientación y táctica en la lucha de clases.
6) La escuela secundaria robustecerá la cultura básica adquirida en la primaria y tendrá como finalidades propias: la preparación de los obreros expertos que organicen y orienten la producción, la selección de capacidades para surtir las escuelas técnicas superiores o profesionales, y las bases científicas para la organización del estado socialista (*Revista Futuro,* 1934, octubre, p. 27).

En ese mismo Congreso de Jalapa, el licenciado Miguel Aguillón Guzmán (1934, pp. 11-27; 88-91; 132-175) presentó, con acopio de razonamientos de carácter filosófico, histórico y político, un proyecto de reforma del artículo 3° de la Constitución, para sustituir la enseñanza laica por la antirreligiosa.

El texto del artículo reformado quedaría en los siguientes términos (Aguillón, 1934, pp. 174-175):

[9] Hubo un Segundo Congreso de Estudiantes Socialistas de México. Véase Roberto Hinojosa. *Justicia social en México. 2° Congreso de Estudiantes Socialistas de México.* México: [s.p.i.], 1935. El Congreso concluyó que: "la enseñanza se basará en el materialismo dialéctico y afirmará la necesidad de destruir el actual régimen social, sustituyéndolo por uno en el cual la riqueza social se distribuya justamente".

> Artículo 3°. La enseñanza será antirreligiosa, tanto la que se dé en establecimientos oficiales de educación primaria, secundaria o preparatoria y profesional, como la que se imparta en los establecimientos particulares destinados al mismo objeto. Las escuelas particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.
> En los establecimientos sostenidos por el Estado, se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

En apoyo de su proposición, Aguillón acusaba a la Iglesia Católica de todos los males de México.

La iniciativa de Aguillón mereció la aprobación del Congreso Pedagógico de Jalapa y del gobernador del estado de Veracruz, Adalberto Tejeda, quien, en busca de una plataforma política, pidió al Congreso de la Unión así como a las legislaturas de los estados, que aceptaran el importante proyecto (Aguillón, 1934, prólogo sin número de páginas).

Poco después, la Confederación Nacional de Estudiantes celebró en Veracruz (agosto de 1933) su décimo Congreso Nacional, antecedente inmediato del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, del cual se hablará más adelante. El Congreso de Estudiantes Cardenista, el de la Confederación y el de universitarios están estrechamente relacionados. El décimo Congreso señaló que la Confederación era "apolítica" y "aconfesional", aunque los estudiantes podían, individualmente, abrazar la creencia o partido que más les acomodara. A pesar de tales declaraciones, el Congreso fue adquiriendo, poco a poco, un tinte político. La Federación Sindical Estudiantil Veracruzana, excluida del Congreso, trataba de apoderarse de éste. El Congreso se pronunció contra la implantación del servicio militar, condenó a las tiranías latinoamericanas, al imperialismo norteamericano —que estorbaba el desenvolvimiento de la lucha de clases—, trató de la educación sexual, tema de moda por esos días y, obviamente, abordó en su ponencia central el problema universitario, con una serie de considerandos sobre el régimen económico del país, que supeditaba al interés colectivo el individual. El Congreso proponía hacer del interés colectivo la norma adecuada de la producción; obligar al Estado a ejercer eficaz protección de los intereses de las clases trabajadoras; hacer de la abolición de clases la suprema norma de liberación. Proponía, en consecuencia, que los centros de cultura superior del país contribuyeran a acelerar el advenimiento de la sociedad socialista, y obligar al Estado, si éste no procedía a hacerlo, a crear una economía más justa para provecho del proletariado mexicano. Recomendaba también que, una vez formulado dicho plan, la Universidad explorara el territorio nacional para señalar nuevas fuentes de riqueza (Mayo, 1964, pp. 68-69).

Tal fue el antecedente inmediato del Primer Congreso Universitario (incluía a la Escuela Preparatoria) "[el] más importante de los actos efectuados para apoyar la educación socialista [...]" (Britton, 1976, *1*, p. 124). La convocatoria al Congreso proponía el siguiente programa:

> Uniformidad de los planteles de estudio y programas de las facultades y escuelas.
> Estandarización de los métodos y formas de aprovechamiento.

Sistema de revalidación (de estudios) entre todas las universidades existentes.
Creación de bachilleratos especializados de índole técnica y humanista.
Creación de nuevas actividades profesionales de índole técnica en las universidades existentes.
Estudio de la posición ideológica de la Universidad, frente a los problemas del momento.
Intercambio de profesores por medio de conferencias y cursos.
Intercambio de alumnos por medio de becas otorgadas por las universidades.
Celebración periódica de congresos universitarios.
Creación de un organismo permanente de orientación y relaciones dentro de las universidades del país.
De la importancia social de la Universidad en el mundo actual. (Mayo, 1964, pp. 75-77).

El comité organizador quedó constituido por Julio Jiménez Rueda y Vicente Lombardo Toledano, representantes de la Universidad Nacional de México; Luis Martínez Mezquita y Manuel Boneta, representantes de la Confederación de Estudiantes; y el rector Roberto Medellín como presidente.

El Congreso, celebrado en la capital de la República (septiembre 8-14 de 1933), con la asistencia del presidente Abelardo Rodríguez *(Excélsior,* septiembre 7, 8 y 9 de 1933), suscitó una polémica entre el grupo radical de Lombardo y el liberal de Antonio Caso, la cual puede dividirse en varios actos:

Acto 1°. El debate Caso-Lombardo[10] sobre la libertad de cátedra en la Universidad o la implantación de la doctrina marxista, el cual terminó con la aprobación de las siguientes proposiciones de Lombardo *(El Nacional,* septiembre 15 de 1933):

la. Las Universidades y los institutos de carácter universitario del país tienen el deber de orientar el pensamiento de la Nación Mexicana.
2a. Siendo el problema de la producción y de la distribución de la riqueza material el más importante de los problemas de nuestra época y dependiendo su resolución eficaz de la transformación del régimen social que le ha dado origen, las universidades y los institutos del tipo universitario de la Nación Mexicana contribuirán, por medio de la orientación de sus cátedras y de los servicios de sus profesores y establecimientos de investigación, en el terreno estrictamente científico, a la sustitución del régimen capitalista por un sistema que socialice los instrumentos y medios de la producción económica.
3a. Las enseñanzas, que forman el plan de estudios correspondiente al bachillerato, obedecerán al principio de la identidad esencial de los diversos fenómenos del Universo, y rematarán con la enseñanza de la filosofía basada en la naturaleza.
4a. La historia se enseñará como la evolución de las instituciones sociales, dando preferencia al hecho económico como factor de la sociedad moderna; y la ética, como una valoración de la vida que señale como norma para la conducta individual el esfuerzo constante dirigido hacia el advenimiento de una sociedad sin clases, basada en posibilidades económicas y culturales semejantes para todos los hombres (Mayo, 1964, p. 80; *Excélsior,* septiembre 11, 12 y 13 de 1933).

[10] Véanse: *Idealismo vs. materialismo dialéctico, Caso-Lombardo.* México: Universidad Obrera, 1963; Hernández Luna, 1969, pp. 89-104; Villegas, 1965, pp. 69-83.

Acto 2° (septiembre 25-26). Los alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se reúnen en sesión plenaria y se declaran en favor de la libertad de cátedra y de la autonomía universitaria (Mayo, 1964, p. 120).

Acto 3° (septiembre 27). El rector Medellín hace unas declaraciones a la prensa: su propósito había sido iniciar un debate que agitara la conciencia de los estudiantes. Negó que se tratara de imponer el marxismo sino un amplio criterio socialista "para lograr que en el mundo reinara la justicia distributiva" (Mayo, 1964, p. 120).

Acto 4° (octubre 10). Se culpa al director de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Rodulfo Brito Foucher, de la agitación de los estudiantes de esa Facultad y se le destituye (Mayo, 1964, p. 125).

Acto 5° (octubre 11). Se celebra una asamblea general de los estudiantes de Derecho, la cual aprueba declarar la huelga hasta conseguir las renuncias del rector Medellín y de Lombardo, director de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Se censura a Narciso Bassols, secretario de Educación Pública (Mayo, 1964, p. 127).

Acto 6° (octubre 15). El presidente Rodríguez declara que se daría una nueva ley orgánica a la Universidad Nacional de México (Mayo, 1964, p. 162) (octubre 17). Antonio Caso formula un plan de reorganización universitaria. Se designa al licenciado Manuel Gómez Morín[11] rector interino (Mayo, 1964, p. 164).

Acto 7°. El Congreso de la Unión otorga plena autonomía a la Universidad (octubre 21). El nuevo estatuto señala las nuevas características de la Universidad:

1) Perdía el carácter de Nacional.
2) Conservaba el gobierno de estudiantes y profesores en las academias y en el consejo universitario.
3) Recibía un patrimonio constituido por los edificios, muebles, equipo y útiles que ya poseía. Podía disponer de las cuotas por los servicios que prestase, de las utilidades, dividendos, intereses, etc., y de un fondo de 10 millones de pesos. El gobierno no daría ya, en el futuro, más dinero a la Universidad (Mayo, 1964, pp. 168-170; *Compilación de la legislación universitaria de 1910 a 1977,* 1977, *2,* pp. 772-775).

A la postre, Caso y sus prosélitos ganaron la partida: la Universidad de México siguió siendo autónoma (Cuesta, El *Universal,* octubre 25 de 1933). El precio fue reducirla a la inopia. Se reinstaló en su puesto al licenciado Rodulfo Brito Foucher y renunciaron el rector Roberto Medellín y el director de la ENEP Vicente Lombardo Toledano.[12]

[11] Gómez Morín escribió el excelente folleto: *La Universidad de México: la razón de ser y su autonomía*. México, 1933.

[12] Sobre los conflictos de los estudiantes universitarios, véase Donald J. Mabry. *The Mexican University and the State: student conflicts, 1910-1971.* College Station, Texas. Texas A. and M. University Press, 1982.

5.3 *La Segunda Convención del* PNR *(Querétaro, diciembre 3-6 de 1933) y la educación socialista*

El presidente Rodríguez creó (julio 18 de 1933) una comisión técnica de colaboración[13] para asesorar a la comisión de programa de gobierno 1934-1940, que se presentaría en la Segunda Convención del PNR[14] en diciembre de 1933 (Gaxiola, 1938, pp. 148, 152 y 165). En la sección sobre educación, la comisión técnica subrayaba la visión social de los maestros, condenaba el falso y exagerado concepto de libertad individual en el campo educativo y, al mismo tiempo, proponía fortalecer la educación laica, basada sobre un concepto positivo, exacto, racional y científico del mundo, concepto que serviría de plataforma. Excluía, asimismo, toda instrucción religiosa, pero no sugería cambios radicales en el marco ideológico de la Revolución. El programa parecía designado primariamente como un intento para encontrar medios de oponerse a la educación religiosa.

Este programa de la comisión técnica, nombrada por Rodríguez, pasó a la comisión de programa de gobierno de la Segunda Convención del PNR, formada por Luis L. León, Fernando Moctezuma, Froylán C. Manjarrez, José Luis Solórzano y Alberto Bremauntz. Manjarrez y Bremauntz propusieron varias revisiones que rechazaron los otros miembros de la comisión, quienes se contentaban con omitir la palabra laica y dejar que el pleno de la Convención resolviera el problema. Sólo había completo acuerdo con lo referente al total control del Estado sobre la educación. Mientras se debatía en la Convención esta sección del Plan Sexenal, Manlio Fabio Altamirano, diputado por Veracruz, inició la corriente favorable a la educación socialista. Durante el debate, los radicales pasaron momentos difíciles cuando, según Bremauntz (1943, pp. 177-179), Altamirano empleó, indiferentemente, los términos de educación socialista y racionalista. En medio de la discusión, Bremauntz se precipitó, a través de la sala, hasta el sitio de Altamirano, a quien convenció de que usara sólo el calificativo socialista.

El principal argumento de Altamirano en favor de una reforma educativa consistía en denunciar el fracaso de la educación laica que había permitido a los intereses clericales seguir influyendo en la sociedad mexicana. Urgía un tipo de educación que combatiera eficazmente tan nefasto influjo. Sin embargo, Altamirano no parecía estar completamente seguro de si el mejor camino era la educación socialista o la racional, o si podía encontrarse alguna otra alternativa.

La Convención[15] aceptó, en medio de grandes aplausos, el proyecto de educación socialista propuesto por la comisión de programa de gobierno. El proyecto decía así:

[13] Sus miembros eran: Alberto Pani, secretario de Hacienda; Primo Villa Michel, secretario de Economía Nacional; Miguel de Acosta, de Comunicación; Narciso Bassols, de Educación; y Juan de Dios Bojórquez, Jefe del D.F.

[14] En la primera, celebrada en Querétaro (marzo 1 al 4 de 1929), se creó el Partido por indicación de Calles, con el objeto de unificar las fuerzas revolucionarias.

[15] Ni en la Convención ni en las dos comisiones había ningún educador de renombre.

> El Partido Nacional Revolucionario reconoce y proclama que la escuela primaria es una Institución Social y que, por lo mismo, las enseñanzas que en ella se impartan y las condiciones que deban llenar los maestros para cubrir la función social que tienen, deben ser señaladas por el Estado, como representante genuino y directo de la colectividad, no reconociéndose a los particulares [...] derecho para organizar y dirigir planteles educativos ajenos al control del Estado.
> [...] La escuela primaria, además de excluir toda enseñanza religiosa, proporcionará respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos, para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que los rodea y de la sociedad en que viven, ya que de otra suerte la escuela dejaría incumplida su misión social (*Historia Documental del Partido de la Revolución,* 1982, *2,* pp. 280-281).

A este proyecto se le añadieron algunas modificaciones de los representantes de Veracruz:

1) Conseguir la reforma del artículo 3°.
2) Impartir la educación entendida como de lo social bajo control del Estado.
3) Basar la educación en la doctrina socialista de la Revolución Mexicana.

> [...] La escuela primaria, además de excluir toda enseñanza religiosa, proporcionará respuesta verdadera científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos, para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que les rodea y de la sociedad en que viven, ya que de otra suerte la escuela no cumplirá su misión social.
> Consiguientemente, el Partido Nacional Revolucionario propugnará por que se lleve al cabo la reforma del artículo 3° de la Constitución Política Federal, a fin de que se establezca en términos precisos el principio de que la Educación Primaria y la Secundaria se impartirán directamente por el Estado o bajo su inmediato control y dirección y de que, en todo caso, la Educación en esos dos grados deberá basarse en las orientaciones y postulados de la Doctrina Socialista que la Revolución Mexicana sustenta.

Este fue el proyecto que Carlos Riva Palacio, presidente del PNR, presentó a la Cámara de Diputados de la XXXV Legislatura y fue el primer proyecto sobre la reforma del artículo 3° (*Historia Documental del Partido de la Revolución,* 1982, *2*, pp. 124-125).

Conviene recordar que el Plan Sexenal o plan de gobierno era una transacción entre los moderados y los radicales. Junto con la demanda de educación socialista, el plan reconocía que la Constitución de 1917 respetaba los derechos individuales y las iniciativas; declaraba el estricto respeto por la pequeña propiedad privada y discutía la estructura económica de la Nación en términos tales que sugerían una posible eliminación del sistema de libre empresa. Argüía también el plan que los instrumentos de la producción y distribución no estaban de acuerdo con los cambios tecnológicos. Como resultado de esta situación, el Plan señalaba que había una notoria mala adaptación entre la producción y la distribución de los bienes, y los factores predominantes en la mala adaptación eran obviamente la libertad de inicia-

tiva de los empresarios y la libertad de competencia de los comerciantes. Finalmente, el Plan proponía que no se transformara el sistema de propiedad y el de producción, hasta que el Estado interviniera para meter orden y coordinación entre los empresarios, los comerciantes y los consumidores. La transacción propuesta era una maraña de contradicciones (*Historia Documental del Partido de la Revolución,* 1982, *2,* pp. 342-357; 370-373).[16]

Aunque las últimas palabras del primer proyecto se referían a la doctrina socialista de la Revolución Mexicana, sin embargo, se proponía también la meta de infiltrar en los niños el concepto de solidaridad necesario para *socializar progresivamente los medios de producción económica* [s.n.] *(Historia Documental del Partido de la Revolución,* 1982, *2,* pp. 98-99).

5.4 *El proyecto en el Congreso de la Unión*

El proyecto de la Convención del PNR se envió a la XXXV Legislatura de la Cámara de Diputados con el encargo de que ésta formulara el texto definitivo del artículo 3°. La comisión responsable de este asunto estaba formada por los licenciados Alberto Bremauntz (presidente), Alberto Coria y José Santos Alonso, y los profesores Fernando Angli Lara y Daniel O. Castillo.

Con la esperanza de lograr la aceptación inmediata de sus recomendaciones en la XXXV Legislatura, la comisión especial de la Cámara terminó su borrador (el segundo proyecto) en diciembre 20 de 1933, cuyo texto dice así:

> ARTÍCULO TERCERO. Corresponde al Estado (Federación, Estados, Municipios) el deber de impartir, con el carácter de servicio público, la Educación Primaria, Secundaria y Normal, debiendo ser gratuita y obligatoria la Primaria.
> La Educación que se imparta será SOCIALISTA, en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan prejuicios y dogmas religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre las bases de una socialización progresiva de los medios de producción económica.
> El Estado autorizará a los particulares para impartir educación Primaria, Secundaria o Normal (Bremauntz, 1943, p. 186).

Se fijó diciembre 22 como el día señalado para presentar el proyecto de la comisión al Bloque del PNR en la Cámara, pero el 21 la comisión chocó con un obstáculo no previsto por los entusiastas legisladores: una carta del presidente Rodríguez al senador Carlos Riva Palacio, presidente del PNR, quien convocó a una reunión urgente de la comisión especial. Una vez que ésta se hubo reunido en el salón verde de la Cámara de Diputados, Riva Palacio leyó la carta del presidente de la República (Bremauntz, 1943, pp. 187 y 191). En ésta, Rodríguez decía:

> Por desgracia, el apasionamiento de las asambleas políticas las lleva en ocasiones a extremos tales que, si bien podrían considerarse como plausibles al calor de discusiones de esa índole,

[16] Véase el análisis que del Plan hace Medin, 1979, pp. 42-48.

también lo es que resultan irrealizables en la práctica, porque generalmente no se medita en los medios de la implantación de una reforma, ni las consecuencias que pudiera traer para los destinos del país [...] *Es mi opinión sincera [por tanto] que la modificación que se introdujo en Querétaro al Plan Sexenal, pretendiendo establecer imperativamente en nuestra Carta Magna el principio de la enseñanza socialista, es uno de esos errores cometidos quizá de buena fe y con el propósito de establecer un principio avanzado, pero que resulta inadaptable a nuestras realidades e impracticable en la vida de la colectividad mexicana* [subrayado en el original] (Gaxiola, 1938, pp. 306-307).

Rodríguez expresaba el temor de que la reforma constitucional propuesta sólo sustituiría el "sectarismo religioso" por el "sectarismo socialista". Y terminaba así:

[...] En mi concepto, pues, lo que debemos procurar, con un criterio del más puro revolucionarismo, es afirmar el principio de la enseñanza laica, propagar las escuelas rurales y, sobre todo, hacer una labor de desanalfabetización de nuestra gran masa de población, que desgraciadamente se encuentra todavía en las condiciones de ignorancia, de servidumbre y de abyección en que estuvo en la época colonial (Gaxiola, 1938, pp. 310-311).

En vista de que el presidente Rodríguez rechazaba el proyecto, Riva Palacio informó a la comisión especial que aquél no podría llevarse a la Cámara y, a su vez, comunicó prudentemente al presidente de la República que la presentación del proyecto se suspendería hasta realizar un estudio exhaustivo del asunto (Bremauntz, 1943, pp. 191-193).

Bremauntz (1943, p. 191) señala, con toda razón, que la oposición de Rodríguez a la educación socialista indicaba que los gobernantes de la Nación temían un cambio en el sistema capitalista y aun se suponía que Calles apoyaba la decisión del presidente Rodríguez de impedir la reforma del artículo 3°. De momento no se inició ninguna nueva acción sino hasta después de la elección de Cárdenas (julio 1° de 1934).

Entre tanto, Bremauntz y otros cardenistas acechaban una buena oportunidad. Esta apareció después del famoso grito de Calles en Guadalajara (julio 20 de 1934), quien, enfurecido por la carta pastoral del Arzobispo de México Pascual Díaz (*Pastorales, edictos y otros documentos,* 1938, pp. 207-223) sobre la educación socialista, declaró que la Revolución no había terminado, sino que iniciaba un periodo de revolución psicológica y conquista espiritual para apoderarse de la niñez y de la juventud, propiedad de la Revolución. Era necesario desalojar al enemigo de la trinchera de la educación.

Dice Calles:

No podemos entregar el porvenir de la patria y el porvenir de la Revolución a las manos enemigas; con toda perfidia dicen los reaccionarios y afirman los clericales que el niño le pertenece al hogar y el joven le pertenece a la familia. Esta es una doctrina egoísta, porque el niño y el joven pertenecen a la comunidad, pertenecen a la colectividad y es la Revolución

> la que tiene el deber imprescindible de atacar ese sector y apoderarse de las conciencias, de destruir a todos los prejuicios y de formar una nueva alma nacional.
> Por eso, yo excito a todos los gobiernos de los estados de la República, a todas las autoridades, a todos los elementos revolucionarios, para que demos esa batalla definitiva y vayamos al terreno que sea necesario ir, porque la niñez y la juventud deben pertenecer a la Revolución (*El Nacional,* julio 21 de 1934).

Eduardo Vasconcelos, secretario entonces de Educación Pública, apoyó inmediatamente el desafío de Calles *(El Universal,* julio 22 de 1934). *El Nacional,* por su parte (julio 23 de 1934), sugería la necesidad de revisar la Constitución, de suerte que el gobierno consiguiera medios eficaces para combatir el influjo clerical en la educación.

Tres días después de conocidas las declaraciones de Calles, el 24 de julio *(El Universal,* julio 24 de 1934), la comisión especial de la Cámara de Diputados (XXXVI Legislatura), presidida por Bremauntz, anunció públicamente el proyecto de reforma del traído y llevado artículo 3°, en cuya elaboración la comisión no había dejado de trabajar. Este contenía elementos del de 1933 e incluía la educación superior universitaria.

> ARTÍCULO TERCERO. Corresponde al Estado (Federación, Estados, Municipios), el deber de impartir, con el carácter de servicio público, la educación Primaria, Secundaria, Normal y Universitaria, debiendo ser gratuita y obligatoria la Primaria.
> La educación que se imparta será Socialista, en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre la base de una socialización progresiva de los medios de producción económica.
> El Estado autoriza a los particulares para impartir la educación Primaria, Secundaria, Normal o Profesional... (Bremauntz, 1943, p. 205).

Como la autoridad de Calles pesaba todavía sobre el país, Bremauntz y Coria se dirigieron el 30 de julio a la Hacienda de Santa Bárbara, a conferir con el jefe máximo el proyecto de reforma del artículo 3°. No se sabe si los dos congresistas entrevistaron a Calles a petición de Cárdenas. Bremauntz publicó más adelante el texto del memorándum que cubre la entrevista y aseguró que fue preparado para Cárdenas. El memorándum anotaba el parecer de Calles sobre los siguientes puntos: 1) el Estado debe controlar la educación desde la primaria hasta la universidad, a fin de asegurar que la juventud de México sea adoctrinada para llevar adelante la obra de la Revolución entendida como sustento ideológico del sistema; 2) el Estado tiene el derecho de dar orientación doctrinal en la educación, como lo hizo el clero cuando estuvo en el poder; 3) ochenta por ciento o más de los estudiantes universitarios son reaccionarios y se oponen a la política del gobierno para combatir el capital y el clero; 4) a fin de iniciar la educación socialista en las escuelas primarias será necesario, primero, abrogar la ley de inamovilidad de los maestros, cuya mayoría se opone a los ideales de la Revolución; 5) la reforma del artículo 3°, de

acuerdo con el comité especial, debe continuarse en noviembre (1934), de modo que Cárdenas pueda proseguir la pelea contra los reaccionarios una vez que inicie su mandato en diciembre 1° de 1934; 6) debe atraerse a un gran número de hombres a la enseñanza, ya que son más partidarios de la Revolución que las mujeres; 7) debe entrenarse al personal profesional en las regiones donde se necesita, ya que los estudiantes de las áreas provinciales, educados en las grandes ciudades, se resisten a retornar a sus pueblos; 8) Sonora es buen ejemplo de un estado donde se eliminó a los sacerdotes, se entregaron al pueblo las iglesias y se adoptó un programa revolucionario; 9) deben urgirse las leyes, especialmente las que limitan el número de sacerdotes (Bremauntz, 1943, pp. 211-212).

Aunque ni el discurso de Calles en Guadalajara (julio 24 de 1934) ni el memorándum de su entrevista con Bremauntz y Coria en Cuernavaca indicaban que el jefe máximo deseaba la educación socialista, obra de la Revolución, la comisión especial entregó a la prensa (*Excélsior,* agosto 17 de 1934) la versión citada más arriba, la cual abarcaba la educación en todos sus grados, desde la primaria hasta la universidad, y tenía como fin fundamental precisar exactamente el derrotero de la educación, orientando los ideales y actividades de la niñez y juventud mexicanas hacia el socialismo, para: 1) desterrar la anarquía ideológica en la educación de entonces; 2) unificar la acción educativa con dicha tendencia en todas las escuelas oficiales y privadas de la República; y 3) combatir los prejuicios religiosos (aquí radicaba el meollo de la ley) y los dogmas, por medio de la enseñanza social de la verdad científica. Como resultado de la transformación ideológica de las instituciones educativas, la sociedad mexicana tendría trabajadores industriales y agrícolas bien preparados, técnicos y personal profesional. El éxito del plan dependería del apoyo ilimitado de todos los trabajadores y administradores, de suerte que los adversarios de esta doctrina fueran removidos de sus puestos. En relación con la naturaleza de la ideología sugerida, la comisión proponía la reforma del artículo 3° constitucional, para fijar en la carta fundamental la orientación socialista-marxista, propia de la educación pública y privada en todos sus grados, debiendo el Estado impartir dicha educación con el carácter de servicio público, siendo gratuita y obligatoria la educación primaria.

En concreto, el proyecto implicaba la socialización de la tierra, del capital, del trabajo y de los sistemas de cambio, lo mismo que las medidas transitorias designadas para destruir el sistema capitalista. La comisión señalaba como necesario el desarrollo de cooperativas y la rectoría del Estado en todos los ramos de la economía nacional, y terminaba así:

> Creemos firmemente que la niñez y la juventud mexicanas deben orientarse por esa doctrina, cuya finalidad suprema es la desaparición del régimen capitalista, para fundar la solidaridad humana en una sociedad sin clases y en la que los bienes se obtengan de acuerdo con las necesidades y los servicios prestados (Bremauntz, 1943, p. 202).

Y el mismo autor concluía con la esperanza de que los elementos revolucionarios de la XXXVI Legislatura, la cual comenzaría sus trabajos en septiembre, presta-

rían plena cooperación para convertir en realidad las aspiraciones de todos los revolucionarios de la República por la implantación de la educación socialista en los diferentes niveles de educación, como lo habían indicado los generales Calles y Cárdenas (Bremauntz, 1943, pp. 196-205).

Como era natural, la opinión pública se dividió tajantemente respecto de la educación socialista. Una mayoría de los estudiantes universitarios consideró que la educación socialista en la universidad amenazaba la libertad académica y preguntaba cómo podría realizarse la educación socialista en una sociedad capitalista. La Federación Estudiantil Universitaria publicó un manifiesto que decía:

> En verdad, es difícil determinar el motivo real de la Cámara de Diputados en insistir en una tesis tan absurda como implantar un sistema socialista de educación en un país tal como México que tiene una organización burguesa hondamente arraigada (*Excélsior,* agosto 2 de 1934).

Benito Coquet, hijo, portavoz de la Confederación de Estudiantes, declaró:

> Los estudiantes de la Universidad de México no entienden la situación paradójica de promover una educación marxista-leninista, cuando el Estado es, en su estructura, esencialmente capitalista y subordinado a un imperialismo tan poderoso como el de los Estados Unidos (*Excélsior,* agosto 4 de 1934).

Otra organización estudiantil señaló que la evidente contradicción en el gobierno consistía en que algunos políticos millonarios toleraban el juego, permitían los monopolios y las operaciones de compañías extranjeras imperialistas y, sin embargo, hablaban de educación socialista (*La Prensa,* agosto 4 de 1934).

En octubre 1° (1934) un nuevo proyecto de reforma educativa (tercer proyecto) se sometió a un grupo de 21 senadores y diputados, encabezados por el senador Ernesto Soto Reyes.[17] Dicho proyecto comenzaba con un examen del programa del comité ejecutivo del PNR y lo refutaba por su falta de precisión. El proyecto de Soto Reyes y sus asociados tachaba de abstracta la frase: "la escuela socialista excluía toda instrucción religiosa y proporcionaba una cultura basada en la verdad científica". Soto Reyes, en cambio, exigía un compromiso abierto, no sólo para excluir, sino para combatir el dogmatismo religioso y los prejuicios. Objetaba también la definición de la escuela socialista del PNR, por razón de su vaguedad y su carencia de doctrina filosófica. Había, en efecto, dos tipos básicos de socialismo: el científico y el blanco. El primero, del cual se declaraba partidario el grupo, pretendía suprimir la propiedad privada de los medios de producción; el segundo solamente buscaba humanizar el capitalismo, sin tocar el régimen de propiedad privada. Este socialismo *sui generis* nació con la ayuda de la Encíclica "Rerum Novarum" (1891) de León XIII (1878-1903).[18] El proyecto de Soto Reyes se apartaba de la

[17] Presidente del Comité Estatal del PNR y figura central en la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo durante la gestión de Cárdenas en Michoacán.

[18] Véase el Apéndice No. 6 sobre la Doctrina Social Católica.

afirmación del PNR de que el socialismo de la Revolución Mexicana tenía su inmediato fundamento en los principios de la Constitución de 1917, la cual, según Soto Reyes, se inspiraba en una doctrina básicamente individualista. Por tanto, este tercer proyecto proponía que se rechazara el del PNR y se aprobara el de Soto Reyes, que incluía el socialismo científico y la lucha contra todo dogmatismo religioso.[19] Además, la educación socialista debería ser obligatoria en todas las escuelas, tanto públicas como privadas. El texto del proyecto de Soto Reyes dice así:

> ARTÍCULO TERCERO. Corresponde al Estado (Federación, Estados y Municipios), la función social de impartir, con el carácter de servicio público, la educación en todos sus tipos y grados. La educación será socialista en sus orientaciones y tendencias; la cultura que ella proporcione estará basada en las doctrinas del socialismo científico y capacitará a los educandos para realizar la socialización de los medios de producción económica. Deberá además combatir los prejuicios y dogmatismos religiosos (*Diario de los Debates (diputados)* (*DDd Legislatura XXXVI,* 1934, *1,* (No. 17), p. 5).

No todos pensaban así. El diputado Héctor Serdán manifestó el conflicto de muchos de sus colegas que deseaban permanecer fieles a los principios de la Revolución Mexicana, en una época en que la moda consistía en sostener puntos de vista más radicales sobre el cambio social. Serdán, al indicar que "en esencia yo veo marxismo... yo veo socialismo científico como un futuro al cual todos los países deben llegar", declaró: "Pero mientras la Revolución Mexicana sea la Revolución, mientras yo me considere a mí mismo como revolucionario, no puedo desear el comunismo". Añadió también que la Revolución Mexicana no es marxismo ni socialismo científico, porque aquélla se condensa en dos grandes postulados: la reforma agraria y la legislación laboral *(DDd,* octubre 10 de 1934, (No. 17), p. 30).

El grupo de radicales no cedió ante estas consideraciones, sino que prosiguió su defensa en favor del socialismo científico, al mismo tiempo que trataba de calmar el miedo de sus contrincantes, indicando que no se pretendía un cambio inmediato del socialismo al comunismo, sino sólo buscaban preparar a la juventud para este inevitable futuro. Aunque los radicales eran los más vocingleros de los dos grupos y quizá constituían la mayoría, parecía —si se espe-

[19] Entre los considerandos del proyecto, aparecen estas líneas con cuatro errores históricos: "El cristianismo que, como es sabido, nació en Oriente, conquistó innumerables adeptos porque venía a propalar la nueva doctrina de igualdad entre los hombres, en contra de teorías filosóficas y dogmatismos que estuvieron imperando por siglos; doctrina que hábilmente explotada por la Iglesia Católica trajo como consecuencia que los Papas detentaran el poder público durante siglos a través de los gobiernos y valiéndose del Clero Católico; edad de oro del Papado bajo el poder omnímodo de los pontífices al estilo de Gregorio quien más tarde fue canonizado por la Iglesia, tal vez por la era de barbarie y horrores que el poder clerical abatió sobre el mundo para impedir el Renacimiento. En Francia, antorcha que fue de las libertades públicas, aparecieron con Diderot y Voltaire los enciclopedistas, quienes enfrentaban la ciencia a la religión, dando lugar a que el clero, por medio del orgulloso Luis XIV, pomposamente llamado Rey Sol, ordenara la confiscación de todos los ejemplares de la *Enciclopedia* por considerar que ésta dañaba la conciencia pública, atropelló en contra del ideal de libertad que el libre examen comenzaba a hacer germinar en los cerebros de aquella generación" (*Historia Documental del Partido de la Revolución,* 1982, *3,* pp. 93-94).

raba que un Congreso razonablemente unificado presentara a la Nación la reforma del artículo 3°— que habría de omitirse el término "socialismo científico".

El diputado Altamirano se percató de esta circunstancia al decir que, si bien no creía que Cárdenas se espantara de una reforma educativa basada en el socialismo científico, el Congreso no aprobaría probablemente el uso del término en la misma ley. Sin embargo, opinaba que, independientemente del término usado, el socialismo que se enseñara sería claramente de tipo marxista. La previsión de Altamirano quedó ampliamente confirmada en los siguientes años.

Ambas versiones (de Bremauntz y Coria, y de Soto Reyes) se sometieron a las comisiones unidas (primera y segunda de Asuntos Constitucionales y primera de Educación Pública) y éstas propusieron, por su parte, una nueva versión cuyo texto aparece en seguida:

> La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Bremauntz, 1943, p. 85; *Historia Documental del Partido de la Revolución,* 1982, *3,* pp. 122-123).

El proyecto dejaba sin calificativo el socialismo en la educación y añadía discretamente que la educación debía estar a cargo de personas que, en concepto del Estado, tuvieran suficiente preparación profesional, conveniente modalidad e ideología acorde con este precepto. Y en tal virtud excluía a las corporaciones religiosas, a los ministros de los cultos y a las asociaciones ligadas directamente con la propaganda de algún credo religioso (Bremauntz, 1943, p. 285).

La versión de las comisiones unidas, al llegar a la Cámara de Diputados, despertó en el diputado Manlio Fabio Altamirano, una reacción inesperada: como había solamente dos clases de socialismo, el utópico y el científico o marxista, Altamirano exigía que el artículo 3° especificara que toda educación, tanto la pública como la privada, desde el jardín de niños hasta la universidad, debería orientarse según los principios del socialismo científico *(DDd, XXXVI Legislatura,* 1934, *1* (No. 10), p. 19). En cambio, el diputado Luis Enrique Erro, hablando en defensa de la versión de las comisiones unidas, señalaba que tal requisito era imprudente, ya que la tarea de definir la ideología socialista debería dejarse al ejecutivo del país, el cual tendría la

Primero, el Papa Gregorio citado parece participar de rasgos de dos pontífices: Gregorio el Magno (590-602) y Gregorio VII (+ 1088) (Hildebrand), quien luchó contra Felipe IV de Germania y por el abuso de las investiduras; *Segundo,* Nicolás V (1397-1455), Pío II (1405-1464), Julio II (1503-1513) y León X (1513-1521) promovieron en gran manera el Renacimiento; *Tercero,* Luis XIV (1643-1715) no fue contemporáneo de los autores de la *Enciclopedia, cuyo* primer volumen apareció en 1751; y *Cuarto*, El Parlamento de París prohibió la *Enciclopedia.*

Véase: Daniel Olmedo. *Historia de la Iglesia Católica* (4a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1985, pp. 182-183; 261-266 y 406-418; *Larousse Encyclopedia of Modern History From 1500 to the present day.* London: Hamlyn, 1974, p. 187.

responsabilidad de llevar adelante el nuevo programa educativo. Y añadía: "Si alguno de ustedes... quiere atar a los pies del general Cárdenas un grillete comunista, que lo haga; pero no con mi consentimiento" (*DDd, XXXVI Legislatura,* 1934, *1,* (No. 10), p. 24; *Historia Documental del Partido de la Revolución,* 1982, 3, pp. 131-134 y 146).

El diputado Roque Estrada, por su parte, recordó al grupo radical que el general Calles había aconsejado, en entrevista de octubre 5, proceder con cautela (*DDd XXXVI Legislatura,* 1934, 1 (No. 10), p. 40). El diputado Antonio Villalobos concordó con la postura de Luis Enrique Erro de dejarle la cuestión de confianza al presidente electo.

La discusión en el Senado dejó entrever una división en las filas de los partidarios del proyecto. Ezequiel Padilla, secretario de Educación Pública en 1929, declaró que debía definirse la educación socialista dentro del contexto de la Revolución Mexicana, para dar al socialismo un carácter decididamente nacionalista. En cambio, el senador Ernesto Soto Reyes, de Michoacán, replicó que el socialismo marxista estaba basado en ideas de aplicación universal y que crear un socialismo particular a la mexicana sería pervertir la doctrina original (*Historia Documental del Partido de la Revolución,* 1982, *3,* pp. 268-283).

Finalmente, el Senado procedió a la votación (octubre 20 de 1934) del proyecto con un resultado de 36 votos a favor y 13 en contra, la puntuación más alta alcanzada hasta entonces por los radicales en asuntos nacionales (*El Nacional,* octubre 21 de 1934).[20]

El texto oficial del Art. 3° dice así:

> La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.
> Sólo el Estado —Federación, Estados, Municipios— impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo, en todo caso, con las siguientes normas:
> 1) Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo y estarán a cargo de personas que, en concepto del Estado, tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente;

[20] El "Grupo en Marcha", por mediación del profesor Enrique Othón Díaz, propuso al Bloque Nacional Revolucionario un proyecto que postulaba implantar la escuela racional-socialista mexicana (*El Nacional,* septiembre 20 de 1934).

2) La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá, en todo caso, al Estado;
3) No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido, previamente en cada caso, la autorización expresa del poder público, y
4) El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.
Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos. La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente. El Estado podrá retirar, discrecionalmente en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez a los estudios hechos en planteles particulares. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan. (*Diario Oficial,* diciembre 13 de 1934).

La aprobación de la educación socialista, tan fácilmente alcanzada en la legislatura nacional, era digna de admiración si se consideraba, sobre todo, la ausencia de pensamiento socialista durante la década anterior. Sin embargo, más adelante vino a saberse que hubo una oposición mayor de la registrada por las actas de debates del Congreso. Narciso Bassols había expresado en privado su desaprobación (Ramos, 1976, p. 89).

¿Qué puede decirse del mismo presidente Cárdenas? Anguiano, quien escribió 22 años después de los acontecimientos, recordaba que la educación socialista había sido una pesada herencia dejada por Calles a Cárdenas (*El Universal,* febrero 2 y 5 de 1956). William Cameron Townsend (1952, p. 80), amigo y admirador de Cárdenas, indicaba que, según una fuente anónima, Calles había impuesto al presidente electo la reforma del artículo 3°, para debilitar su ascendiente político y menoscabar, de esa manera, su autoridad (*El Nacional,* septiembre 21 de 1934).

L. Meyer (1978, p. 180) afirma a este respecto:

> [...] circuló insistentemente el rumor de que el propósito real de la implantación de la educación socialista, frente a la resistencia no sólo de la Iglesia sino de las clases medias —sobre todas las urbanas— y de amplios sectores populares, era crear una crisis política en el preciso momento en que el general Cárdenas iba a tomar el poder, para que la inestabilidad le mantuviera atado al apoyo de Calles.

Medin (1979, pp. 178-179), por su parte, añade:

> Las declaraciones de Calles con respecto a la problemática educativa vinieron a constituir [...] una parte de su campaña anticlerical destinada a legar al próximo presidente una situación de escisión nacional que patentizara lo imprescindible de la presencia del jefe máximo de la Revolución.

Varios son los objetivos de la educación que persigue el artículo 3° de 1934: primero, combatir el fanatismo religioso, la actitud jacobina de la vieja escuela liberal y positivista rebautizada con el nombre de socialismo; segundo, proporcionar a los educandos un concepto racional o exacto del universo, objetivo que o es una puerilidad, o atestigua un absoluto desconocimiento de las posibilidades de la razón humana, pues ninguna doctrina científica o filosófica es capaz de ofrecer tal concepto del universo. La ley exigía a la escuela mexicana enseñar la verdad absoluta, objetivo que ninguna otra ley se atrevería a pedir. ¿Cuál verdad absoluta? ¿El materialismo dialéctico? Este no es una doctrina científica sino una interpretación filosófica basada en supuestos discutibles, como, por ejemplo, el que la materia contiene un principio racional. La frase del "concepto exacto y racional del universo" despierta un eco del positivismo, pero, entonces ¿qué distinguía a la escuela socialista de la positivista? Si la novedad de la escuela socialista era enseñar un concepto racional y exacto del universo, ésta se identificaba con la escuela positivista y tal novedad se encontraba ya en la época de Juárez y Díaz (Ramos, 1976, p. 92).

Los mismos maestros y funcionarios de la SEP no comprendían exactamente qué implicaba el nuevo artículo constitucional y cómo debía traducirse en la práctica pedagógica. Así lo confiesa la obra: *La educación pública en México 1934-1940* (1941, *1,* p. 23).

> Uno de los problemas capitales de la actual administración fue definir la tendencia de la nueva educación, terminando de una vez por todas con las dudas que se han hecho surgir, unas veces por incomprensión y otras deliberadamente, en cuanto a los verdaderos propósitos del mandato constitucional, al dar un carácter socialista a la enseñanza que imparte el Estado.

Rafael Ramírez decía lo siguiente, en una de las pláticas organizadas por el Instituto de Orientación Socialista (1935):

> [...] la escuela socialista que andamos buscando ahora con tanto anhelo y para la cual no hemos podido formular la doctrina todavía, ni hemos encontrado aún las prácticas que deben integrarlas. No la hemos podido encontrar, pero estén seguros de que ella existe y que debe llamarse sin duda escuela proletaria (Ramírez, 1976, pp. 80-81).

Más adelante, la Secretaría de Educación (enero 23 de 1934) dio a conocer las características de la escuela primaria: socialista, nacionalista, progresista, vitalista y activa, afirmativa, coeducativa y prevocacional (Consejo de Educación Primaria, 1936, pp. 20-21).[21]

Con todo, tales aclaraciones no resultaron suficientes, puesto que cerca de dos años después, el mismo Lombardo Toledano, uno de los promotores de la educa-

[21] El consejo estaba formado por el licenciado Luis Sánchez Pontón y los profesores Abel Gámiz, Juan Gualberto Aquila, Rosaura Zapata y Guadalupe Posadas.

ción socialista, se quejaba del fracaso de ésta. Lombardo hacía ver que no se había definido la doctrina socialista, ambigüedad que dio origen a diferentes interpretaciones. Afirmaba que la doctrina pedagógica era la antigua y que se proseguía con la enseñanza de las mismas materias (citado por Mena, 1941, p. 293). El magisterio, por su parte, se encontraba en un estado de confusión mental que había producido solamente actividades políticas ajenas a su misión, encargada de llevar al pueblo una nueva educación.

Los objetivos educativos no eran claros. Ahora bien, los expertos en aprendizaje afirman que aquéllos, aun estando claros, son difíciles de alcanzar por su misma amplitud. Cuánto más si son ambiguos.[22]

Medin (1979, p. 182) dice a este propósito:

> En verdad, la situación era bastante paradójica. Después de resolver se preguntaban por lo que habían resuelto. Esto era, evidentemente, la resultante de que el factor político fuera el decisivo, en tanto el pedagógico había sido relegado a segundo término o no considerado en general.

Los programas escolares fueron elaborados en menos de tres meses, siguiendo los modelos soviéticos, y el material educativo se organizó alrededor de tres ideas fundamentales: la naturaleza, el trabajo y la sociedad (Medin, 1979, p. 183).

Monzón (1936, p. 9) señalaba algunas finalidades de la educación socialista: cooperar en la edificación de la sociedad sin clases, haciendo desaparecer la casta de los elementos que explotan el trabajo humano; sustituir la propiedad privada de los medios de producción por la posesión de los mismos en forma colectiva. Sin embargo, el mismo autor indicaba que la educación plena y francamente socialista no podría implantarse en México, por vedarlo el espíritu de la Constitución en vigor, y que el aprovechamiento de los productos en forma comunal no podía implantarse fuera de la URSS.

Medin dice al respecto:

> En más de un momento, al leer los programas educativos, se recibió la impresión no de que nos encontramos frente a material pedagógico, sino simplemente frente a un programa político, y a veces parecería que inclusive los textos fueron copiados sin mayor reflexión y comprensión de lo que se hacía o se escribía (Medin, 1979, p. 184).

Bien argüía Cuesta (*El Universal,* agosto 6 de 1934):

[22] Las diferencias entre educación y entrenamiento, señaladas por los psicólogos, muestran la dificultad de aquélla por su misma amplitud: "[...] la educación tiende a objetivos amplios tales como llegar a ser un ciudadano responsable o un científico creativo [...] la educación trata de aprovechar al máximo las diferencias individuales, descubriendo y poniendo en juego su potencial individual" [Traducción nuestra] (Hilgard and Bower, [1966], pp. 542-543).

En cambio, el entrenamiento tiende a objetivos específicos, mucho más fáciles de alcanzar, y busca una cierta uniformidad.

> Si se les preguntara a los defensores del proyecto cuáles son los programas y el contenido positivo de "la enseñanza socialista", se verían muy embarazados para contestar. Un secretario de Educación no pudo humanamente concebir la escuela socialista sino como la escuela que profesa "la doctrina socialista de la distribución de la riqueza". Y, como se ve, el contenido de esta doctrina no es el de una doctrina escolar; no tiene nada que ver con la esencia ni con la substancia de la escuela; pues el objeto de la escuela no es distribuir la riqueza, sino transmitir el conocimiento y mantener viva una tradición intelectual. La consecuencia de esas reformas no sería otra que, cuando la escuela hubiera profesado "la doctrina socialista de la distribución de la riqueza" y la riqueza todavía no se hubiera distribuido socialistamente, se le echara la culpa a la escuela y se viera en ello un fracaso pedagógico, del que no podría hacerse responsables a los diputados que hubieran hecho profesar a la escuela dicha peligrosa doctrina, precisamente para librarse ellos de la responsabilidad de profesarla.

Mena (1941, pp. 288-289), por su parte, consideraba que la escuela socialista era igual, respecto de sus métodos pedagógicos, a la escuela confesional religiosa: pretendía conformar un tipo de hombre concebido de antemano y convertir al niño en un recipiente, sujetándolo a programas específicos e ideologías determinadas.

Shulgovski (1972, p. 161), historiador marxista contemporáneo, opinaba que la vulgarización del socialismo amenazaba con transformar la escuela socialista mexicana en objeto de experimentos izquierdistas desligados de la vida, y que los intentos de saltar las "etapas del desarrollo" y de querer dar a la escuela socialista un carácter proletario, eran reflejo del izquierdismo pequeño-burgués y del sectarismo que privaban a la nueva escuela de su carácter vivo y progresista y provocaban su enfrentamiento con importantes capas de la población.

Por otra parte, si con la frase "educación socialista" se quería indicar no tanto un contenido doctrinal sino un método de enseñanza, se incurría en un absurdo, pues ¿qué sentido tenía la educación socialista para las matemáticas, las ciencias físicas y naturales y las otras ramas de la cultura? La ciencia tiene el mismo valor objetivo para todas las escuelas y sistemas de educación y así lo recuerda la otra frase, "el conocimiento racional y exacto del universo" (Ramos, 1976, p. 92).

Entre tanto, el presidente electo Lázaro Cárdenas empezó a hacer una serie de declaraciones que indicaban su determinación de establecer la educación socialista y usarla como medio para restar posibilidades de acción política al clero a través de la juventud. En Navojoa, Son., declaró:

> No es posible que el Estado mantenga una actitud de inercia tal como la que se ha observado hasta ahora en muchas partes de la República que permite al clero apoderarse de los corazones de los niños y aumentar la posibilidad de nuevos conflictos armados en el futuro, por razón de divergencias ideológicas (*El Nacional,* septiembre 19 de 1934).

En seguida, alababa la enseñanza revolucionaria de los estados de Tabasco y Sonora y urgía a los funcionarios del gobierno, obreros, campesinos y jóvenes revolucionarios y a los maestros revolucionarios de estos estados, a radiar su energía a otros estados. Declaraba que la escuela socialista era la escuela que enseñaba a los niños a dividir socialmente las ganancias y las riquezas (*El Nacional,* septiembre 19 de 1934).

Más adelante, en Monterrey, Cárdenas decía que la escuela socialista era una aspiración definida del pueblo mexicano y, en particular, de los campesinos y obreros y de los intelectuales de vanguardia. La escuela socialista debía implantarse en la siguiente administración (la de Cárdenas) para obedecer la voluntad de la mayoría de la Nación. El presidente electo esperaba que el Congreso de la Unión terminara cuanto antes la labor de hacer las reformas constitucionales necesarias. Y señalaba que la mejor prueba de que la educación socialista satisfacía los ideales revolucionarios, dignos de apoyarse vigorosamente, era el hecho de que el clero y sus aliados mostraban intranquilidad y se oponían a la idea de la escuela socialista. Declaraba, asimismo, que si no hubiera visto en su campaña que las organizaciones campesinas y laborales y un gran número de ciudadanos de otras clases sentían que la reforma educativa era una necesidad inescapable, sería suficiente conocer la identidad de los adversarios de la escuela socialista para entender que era indispensable que se implantara en México *(El Nacional,* septiembre 27 de 1934).

6. LOS DIVERSOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

El texto del artículo 3° tuvo una evolución accidentada, desde que se propuso reformarlo en la Segunda Convención del PNR (diciembre de 1933), hasta que se promulgó en diciembre 1° de 1934.

La primera versión de la Convención del PNR:

1) Excluía de la escuela primaria toda enseñanza religiosa y proporcionaba respuesta verdadera, científica y racional a todas las cuestiones.
2) Basaba la educación en las orientaciones y postulados del socialismo de la Revolución Mexicana.
3) Se extendía a la primaria y a la secundaria.

La segunda, propuesta por Bremauntz y Coria:

1) Establecía que la educación sería socialista-marxista en sus orientaciones y tendencias.
2) Trataba de crear solidaridad humana sobre la base de la socialización progresiva de los medios de producción.
3) Se extendía a todos los niveles educativos, incluso la universidad.

La tercera, sugerida por Soto Reyes y seguidores:

1) Preceptuaba que la educación sería socialista en todas sus orientaciones y tendencias.
2) Basaba la cultura que proporcionara en las doctrinas del socialismo científico.

3) Capacitaba a los alumnos para realizar la socialización de los medios de producción.
4) Combatía los prejuicios y dogmatismos religiosos.
5) Se extendía a primaria, secundaria y normal.

Finalmente, la cuarta versión oficial:

1) Prescribía que la educación del Estado era socialista (sin especificación ninguna).
2) Además de excluir toda doctrina religiosa, combatía el fanatismo con la creación en la juventud de un concepto racional y exacto del universo y la vida social.
3) Se extendía a la primaria, secundaria y normal.

En resumen, el texto del artículo 3° dejó la puerta abierta a la ambigüedad, y así, desde el momento mismo de su promulgación se prestó a las siguientes interpretaciones: 1) *el socialismo de la Revolución Mexicana,* posición del Plan Sexenal del PNR; 2) *el socialismo marxista,* propugnado por Altamirano, Bremauntz, Coria, Soto Reyes y muchos otros; 3) *la irreligiosidad,* objetivo de Aguillón, Calles, List y los masones (Medin, 1979, p. 186); 4) *la aspiración general de justicia social para formar una sociedad igualitaria,* con la oferta de una instrucción libre del individualismo utilitario y de actitudes capitalistas, unificadora de todos los grupos étnicos, lingüísticos y culturales y orientadora de cambios sociales de gran alcance, dirigidos principalmente a mejorar la condición de las clases bajas (Vázquez Vela, 1938, pp. 1-4); 5) *la escuela racionalista* de José de la Luz Mena, que otorgaba libertad al niño, le proporcionaba un ambiente natural, lo ayudaba a aprender haciendo y promovía la antirreligiosidad [s.n.] (*El Nacional,* septiembre 28 y 29 de 1934).

Estas interpretaciones, con sus diversas modalidades, se pusieron en práctica a lo largo del sexenio cardenista. Se ha dicho, en honor de Cárdenas, que éste trató luego (una vez que se hubo desembarazado de Calles) de desprenderse públicamente de la tendencia antirreligiosa, la cual conducía necesariamente a la división nacional. Así, declaró que no debería existir propaganda antirreligiosa en las escuelas y que toda la atención debería concentrarse únicamente en la gran causa de la reforma social (Townsend, 1952, p. 135).

A pesar de las distintas formas de concebir el socialismo registradas en las diversas versiones del artículo 3°, éstas concuerdan en un elemento: el ataque a la enseñanza religiosa, no solamente su exclusión. Así lo insinuaba Bassols ya desde 1932.

> [...] debe hacerse hincapié en que, por lo tanto, coincidir respecto al carácter laico de la enseñanza, no es haber coincidido en todos, ni siquiera en la mayor parte de los problemas de elaboración e integración de la doctrina de la escuela. Es estar de acuerdo solamente en un punto: el de la naturaleza arreligiosa de la educación. Sobre el resto, que es toda la escuela menos el problema religioso, la discrepancia puede extenderse sin limitación hasta el máximo [...] (Memoria, 1932, p. xx).

Y en la carta que escribió a Jaime Torres Bodet (agosto 30 de 1944) (Torres Bodet, 1969, pp. 326-327) confiesa palmariamente que:

> [...] sí soy el autor del texto y, por lo tanto, responsable de la redacción que ofrece. El esquema de mi posición frente a la reforma constitucional está vaciado en la nota que dirigía la Cámara de Diputados en septiembre de 1932 [...] enfoqué y conduje la reforma del artículo 3° en 1934, partiendo de la base de que se trataba de un hecho político definitivamente consumado en la Convención de Querétaro de fines de 1933, y al cual todos los miembros del régimen revolucionario teníamos —y tenemos— que enfrentarnos con un criterio al mismo tiempo realista y solidario [...] la verdad es y no debemos olvidar un solo instante que el problema político real no radica ni en el término "socialista", ni en la fórmula del "concepto racional y exacto". Está en la prohibición a la Iglesia católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional y anticientífica. Lo demás son pretextos [...].

El filósofo Samuel Ramos (1976, p. 91), testigo inmediato de los hechos, enumera magistralmente las características de la educación socialista:

> La "educación socialista" fue una herencia del callismo al régimen actual [al gobierno de Cárdenas]. Su germen fue el propósito de establecer en México una dictadura "ideológica" sancionada por la ley y en consonancia con la orientación política del Estado, sin tener en cuenta la contradicción que esto implica con el espíritu constitucional. Aquel propósito fue realizado sin consultar las voces autorizadas, a los técnicos en la educación, y sin conocimiento de los problemas reales de la cultura del país. Fue una reforma educativa que se fraguó al calor de la demagogia y en la que, por ende, intervino más la pasión sectaria que la inteligencia reflexiva. Sus autores fueron, en su mayoría, personas ignorantes en materia de educación, obcecadas por una frase cuyo significado no mcreyeron necesario verificar antes de convertirla en ley.[23]

[23] El cardenismo no fue el único que intentó transtornar mediante la educación el orden social. Los educadores norteamericanos George S. Counts y Theodore Brameld sostuvieron que la educación debía transformar la sociedad. Los dos defendían la doctrina educativa conocida como: "reconstruccionismo", propugnadora de hacer partir del sistema educativo las transformaciones sociales. Tal cometido rebasa obviamente las posibilidades reales de éste. El cambio social implica factores ajenos a la educación y fuera de su control. Por otra parte, la historia enseña, como en el caso de la Unión Soviética, que primero se transforma el sistema social global y luego el educativo.

Con todo, la educación puede, además de su papel reproductor o conservador, ayudar al cambio social en el sentido de promover el desarrollo integral humano y de justicia social. Nunca actúa aquélla como factor determinante. Influiría en el cambio social mediante los siguientes mecanismos: 1) trasmitir valores (la solidaridad, entre otros); 2) formar actitudes, destrezas y habilidades; 3) establecer formas de interacción entre la escuela y la comunidad y aquélla y el Estado.

Véanse George S. Counts. *Dare the schools build a new social order?* New York: Teachers College, 1952; Theodore Brameld. *Patterns of educational philosophy.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

CAPÍTULO III

LOS INICIOS DEL SEXENIO CARDENISTA

1. La situación del país

Al acercarse el término de la administración del presidente Rodríguez, se planteó el delicado asunto de la sucesión. La existencia del PNR no ahorró al gremio político el conflicto entre sus miembros. Calles, quien seguía con todas las cartas en la mano, pretendía conservarlas a toda costa y sólo tenía un medio eficaz de lograrlo: designar una figura relativamente secundaria que le permitiera manejarlo. De momento Calles pensó en Manuel Pérez Treviño, pero el jefe máximo tropezó, para su sorpresa, con la oposición del grupo campesino, el cual lo presionó a aceptar la candidatura[1] del general Lázaro Cárdenas, uno de los jefes militares más fuertes y provisto de influjo en Michoacán lo mismo que en otras regiones del país.

Criticado por unos por sus tendencias populistas, y enaltecido por otros por sus valientes decisiones —el destierro del jefe máximo y la nacionalización del petróleo—, Lázaro Cárdenas es uno de los políticos más célebres de México. Dos rasgos lo distinguen de éstos: su llaneza en el trato con la gente del pueblo y sus sencillos discursos sobre temas concretos, rasgos tan alejados del modo de ser de otros políticos, quienes disimulaban el vacío intelectual de sus propias arengas con sonoras palabras (Weyl, 1939, p. 81).

2. El presidente Lázaro Cárdenas[2]

Nacido en Jiquilpan, Mich. (mayo 21 de 1895), hubo de trabajar, desde temprana edad, por la muerte de su padre. En 1913 se alistó en el ejército de la Revolución y,

[1] Véase lo relativo a la campaña electoral de Cárdenas en Lorenzo Meyer. *Historia de la Revolución Mexicana. Los inicios de la institucionalización. La política del maximato.* México: El Colegio de México, 1978, Vol. 12.

[2] Sobre Cárdenas véanse:

Carlos Alvear Acevedo. *Lázaro Cárdenas, el hombre y el mito.* México: Editorial Jus, 1972.

Victoriano Anguiano Equihua. *Lázaro Cárdenas, su feudo y la política nacional.* México: Editorial Eréndira, 1951.

Lyle C. Brow. *General Lazaro Cardenas and Mexican presidential politics 1933-1940. A study in the*

al siguiente año, fue ascendido a capitán (1914), luego, a teniente coronel (1915) y, finalmente, a general brigadier (1920). En las postrimerías del régimen de Carranza, se unió al Plan de Agua Prieta y poco después se encargó del gobierno de Michoacán. Como jefe de operaciones en la Huasteca, conoció de cerca los abusos de las compañías petroleras y las secuelas económicas y sociales derivadas de aquéllos. Poco después de haber obtenido el águila de general de división fue elegido gobernador de Michoacán, cargo que desempeñó hasta 1932. Presidente del recién fundado PNR, secretario de Gobernación con Ortiz Rubio y luego secretario de Guerra con Abelardo Rodríguez, protestó como candidato a la presidencia (diciembre de 1933). A pesar de que su ascenso estaba asegurado, emprendió una gira electoral por todos los estados y territorios, cuyo objetivo era no sólo darse a conocer al pueblo sino establecer y reforzar provechosos contactos con los líderes locales y proporcionarle solidez al cardenismo. Desde tiempo atrás, había manifestado un interés especial por la educación; por el campo, con su caudal de problemas; y por las masas obreras. El PNR le preparó un plan sexenal cuyas normas debían orientar su gobierno.

En el discurso de toma de posesión —acto al cual se presentó con traje de calle en vez del acostumbrado y formal jaqué—, Cárdenas afirmó que su plan de acción se fundaba en un conocimiento directo de un país "con profundas desigualdades e inicuas injusticias, con regiones enteras en las que los hombres viven ajenos a toda civilización... hundidos en la ignorancia y la pobreza más absoluta", en un país dotado de los recursos suficientes para asegurar a todos un adecuado nivel de vida (*El Nacional*, diciembre 1° de 1934).

Cárdenas escogió un gabinete callista en su totalidad.[3]

acquisition and manipulation of political power. (Doctoral dissertation, The University of Texas) Ann Arbor, Mich.: The University Microfilms, 1964.

Eduardo J. Correa. *El balance del cardenismo*. México: Talleres Litográficos "Acción", 1941.

Luis González. *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. Los días del presidente Cárdenas.* México: El Colegio de México, 1981, Vol. 15.

Enrique Krause. *Lázaro Cárdenas, general misionero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

William C. Towsend. *Lázaro Cárdenas, demócrata mexicano*. México: Editorial Grijalbo, 1954.

Nathaniel y Sylvia Weyl. *Reconquest of Mexico. The years of Lazaro Cardenas*. New York: Oxford University Press, 1939.

[3] Los miembros de éste fueron:
Gobernación: Juan de Dios Bojórquez
Relaciones Exteriores: Emilio Portes Gil
Hacienda: Narciso Bassols
Guerra: Pablo Quiroga
Comunicaciones: Rodolfo Elías Calles
Agricultura: Tomás Garrido Canabal
Economía: Francisco J. Múgica
Trabajo: Silvano Barba González
Salubridad: Abraham Ayala González
Asistencia Pública: Silvestre Guerrero
Departamento Agrario: Gabino Vázquez
Distrito Federal: Aarón Sáenz
Educación Pública: Ignacio García Téllez

Los primeros meses de la administración de Cárdenas transcurrieron en constante zozobra, principalmente por la agitación religiosa. *El Nacional*, diario del gobierno, publicó un artículo tras otro contra sacerdotes y creyentes; se clausuraron numerosos colegios católicos y seminarios para la formación del clero; trece gobernadores ordenaron el cierre de Iglesias católicas y otros prohibieron las ceremonias de carácter religioso. Los "camisas rojas" de Garrido, secretario de Agricultura, provocaron una trapatiesta en la plaza de Coyoacán (diciembre 29 de 1934), con el saldo de 12 asistentes a la misa dominical muertos y uno de los "camisas rojas" linchado. En todo el país, dice González (1981, p. 26), se murmuraba en contra de la política anticlerical. A fines de 1935 la agitación cristera resurgió y ésta llegó a tener cerca de 6 000 hombres armados en distintas zonas (Campbell, 1976, p. 39).

Con todo, a principios de 1936 Cárdenas sorprendió a la Nación con manifestaciones de respeto a los creyentes: "El gobierno no incurrirá en el error cometido por administraciones anteriores de considerar la cuestión religiosa como problema preeminente... No compete al gobierno promover campañas antirreligiosas" (Taracena, 1966, 2, p. 135). "No es atributo del gobierno ni está dentro de sus propósitos combatir las creencias ni el credo de cualquier religión" (*Excélsior*, febrero 17 de 1936). Según confesión de Cárdenas (Krause, 1987, p. 53), la desfanatización "no me interesa, lo que me preocupa es la cuestión social", y Krause (p. 55) añade: "Los maestros del brazo político [...] actuaban también, pero de modo agresivo. A ellos sí les importaba, ante todo, la desfanatización y *Cárdenas los dejaba hacer*" [s.n.].

A medida que avanzaba el año 1935, la represión religiosa empezó a palidecer frente a la lucha de los trabajadores contra los patronos. Las clases obreras se movilizaron, manifestaron clamorosamente su descontento, en unión de los campesinos y, en general, se registró gran agitación laboral. Cárdenas atribuyó a los esbirros del general Calles esta intensa campaña de descontento contra el gobierno (Cárdenas, 1972, *1*, p. 317).

En vista de que la insatisfacción laboral no amainaba, un grupo de senadores se dirigió a la quinta de Cuernavaca del general Calles, oráculo del pueblo, a solicitar su precioso consejo. Calles despotricó contra las huelgas que paralizaban la incipiente industria nacional y reservó sus más rotundos calificativos condenatorios para los líderes obreristas. El jefe máximo, no contento con desahogarse abiertamente ante los senadores, se apresuró, con declaraciones en la prensa, a hacer partícipe al pueblo de México de su indignación; ocurría exactamente lo acontecido en el periodo de Ortiz Rubio, cuando el país estaba urgido de tranquilidad: había dos bandos enemigos, ahora eran los callistas y los cardenistas. Cárdenas (1972, *1*, p. 320) anotaba ese mismo día, en su diario, que Calles, con sus declaraciones, desmentía su propósito de no intervenir en la política nacional, quebrantando la promesa que le había hecho anteriormente.

Pronto Calles y sus partidarios recibieron una terminante respuesta del presidente. En la reunión de gabinete de junio 14, Cárdenas pidió, ante el mudo estupor

de los secretarios de Estado, sus renuncias a todos para tener la libertad de nombrar nuevos colaboradores (Cárdenas, 1972, *1*, p. 321).

El nuevo gabinete quedó formado por:

Gobernación: Silvano Barba González
Relaciones Exteriores: José Ángel Ceniceros
Hacienda: Eduardo Suárez
Guerra: Andrés Figueroa
Comunicaciones: Francisco J. Múgica
Agricultura: Saturnino Cedillo
Educación Pública: Gonzalo Vázquez Vela
Economía: Rafael Sánchez Tapia
Trabajo: Genaro V. Vázquez
Salubridad: José Siurob
Distrito Federal: Cosme Hinojosa

Según Cosío Villegas (citado por Krause, 1987, p. 173), "el equipo de gobierno de Cárdenas es el peor que ha tenido cualquier presidente revolucionario [...] Cárdenas no tuvo un consejero inteligente, exceptuando Suárez [...]".

Y Tannenbaum (1960, p. 340) lo confirma: "su principal flaqueza —sus admiradores lo admiten de buena gana— estuvo en la elección de algunos de sus colaboradores civiles". Consumado el cambio de gabinete, Cárdenas hizo declaraciones acusatorias en la prensa: elementos desleales del mismo grupo revolucionario se dedicaban con saña a urdir toda clase de conflictos a su administración (*El Universal*, junio 14 de 1935).

Las manifestaciones de adhesión a Cárdenas no se hicieron esperar e indujeron a Calles a declarar que se retiraba de la política. Lamentaba que sus declaraciones hubiesen sido interpretadas torcidamente y recomendaba a sus amigos que ayudaran al presidente y procuraran servir al país con toda lealtad. En seguida, tomó el avión para ausentarse de la República.

Al desaparecer Calles de la escena publica, se efectuó un cambio sorprendente entre los políticos: los anteriores partidarios a ultranza de aquél se convirtieron, en un santiamén, en tenaces cardenistas. Otro tanto aconteció con gobernadores, presidentes municipales y diversos funcionarios del gobierno. Y lo más sorprendente fue que el jefe máximo, el patriota modelo, el ejemplar de las virtudes cívicas, se transformó, de la noche a la mañana, en traidor a México, desleal a los principios revolucionarios y enemigo de las instituciones.

A pesar de tan drásticas providencias, la inquietud siguió cundiendo en el país, con motivo del reparto de tierras que realizaba el presidente. Entonces, apareció de nuevo Calles (diciembre 13 de 1935), acompañado por Luis N. Morones. Su vuelta fue la señal para que el Senado desconociera a los gobernadores de Durango, Guanajuato, Sinaloa y Sonora, callistas recalcitrantes. Al mismo tiempo, se multiplicaron las manifestaciones obreras en la capital, en protesta por el regreso del general Calles.

Cárdenas hizo entonces declaraciones a la prensa: acusó a Calles, a José María Tapia y a Agustín Riva Palacio de responsables de la inquietud social por sentirse afectados en sus intereses y añadió que no hacía falta decretar la expulsión del país de ninguna persona. Esos elementos, ya fueran delincuentes o tránsfugas de la Revolución, debían permanecer en el territorio nacional, para que sintieran vergüenza y el peso de sus responsabilidades históricas (*El Universal*, diciembre 23 de 1935).

Calles, entre tanto, preparaba calladamente un cuartelazo: pero Cárdenas, informado por los jefes militares de esa campaña subversiva, "le madrugó" (Cárdenas, 1972, *1,* pp. 329-330; 337-340). En abril 10 de 1936, el general Rafael Navarro comunicaba a Calles su expulsión del país. Lo acompañarían al destierro Morones, Luis L. León y Melchor Ortega. "La alegría popular causada por el destierro del hombre fuerte de la Revolución duró días y meses sin que nadie la atizara" (González, 1981, p. 78).

Un conflicto con los empresarios de Monterrey, quienes cerraron las fábricas, empresas y comercios, indignó a Cárdenas y lo inclinó a afinar su ideario político: el gobierno sería el árbitro y regulador de la vida social; aseguraría que las demandas de los trabajadores fueran siempre atendidas dentro del margen que ofrecieran las posibilidades económicas de las empresas... Los empresarios que se sintieran fatigados por la lucha social podrían entregar sus industrias a los obreros o al gobierno; éste sería un acto patriótico; el paro, no (Cárdenas, 1972, *1,* pp. 342-344; Brown, 1964, p. 190).

Cárdenas dio pasos firmes en la reforma agraria y durante su administración se distribuyeron más tierras que en los regímenes revolucionarios anteriores. La política internacional presentó actitudes definidas: México protestó ante la Liga de las Naciones por la invasión italiana de Etiopía; por la anexión de Austria al Tercer Reich, hazaña de Hitler; apoyó al gobierno republicano español y dio asilo a numerosos refugiados españoles (Cárdenas, 1972, *1,* p. 369). Pero el acto más importante del sexenio cardenista fue la expropiación de las compañías petroleras (marzo 18 de 1938).

Preocupado por el problema indígena, Cárdenas organizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano y fundó también el Departamento de Asuntos Indígenas. Entregó la administración de los Ferrocarriles Nacionales a los obreros, a quienes luego reemplazó, a sugerencia de Suárez, por una gerencia nombrada por el gobierno. De los logros educativos, se hablará más adelante.

Del presidente Cárdenas, dice Frank Tannenbaum (1960, *10*, (No. 2), pp. 340-341), quien bien lo conoció:

> [...] posiblemente lo más importante fueron su singular paciencia, buen humor y compasión para la humana fragilidad. Gobernó a México por seis años sin matar a nadie, sin llenar las cárceles de presos políticos [...] sin seguir la política de "liquidación" contra sus enemigos, sin negar al pueblo su derecho de petición, sin suprimir la libertad de expresión o reunión, sin fanfarronería, sin ademanes rimbombantes o histéricos. Durante los años que estuvo en el poder desapareció, por primera vez, el temor del pueblo mexicano y hasta el más humilde ser humano tuvo acceso al presidente del país.

González (1981, pp. 325-326) describe así el sexenio cardenista:

[fue el] primer episodio de la etapa constructiva de la Revolución Mexicana. Hay quien afirma que el régimen de don Lázaro sí fue como su sistema educativo, de índole socializante. Hay quien gusta llamarle reformismo pequeño burgués. Algunos aseguran que fue el primer estirón del capitalismo industrial mexicano. Según su líder obrero, el régimen cardenista fue la paz augusta que en ningún momento pretendió subvertir el orden social. Ahora corre rumor de haber sido la etapa más activa y consistente de modernización de México que se tradujo en la vida práctica en industrias, sindicalismo, ampliación de oportunidades económicas y de prestigio para las mujeres... Pero no cabe duda que la etapa cardenista, aunque difícil de meter en la cápsula de una definición, fue crucial, importante, decisiva en la trayectoria vital del México contemporáneo.

3. EL SOCIALISMO DE LÁZARO CÁRDENAS

El tipo de socialismo cardenista es asunto digno de averiguarse, pues permite determinar qué clase de educación pretendía Cárdenas implantar en el país, ya que el Congreso le dejaba la tarea de definir el socialismo del artículo 3°. Vimos anteriormente que se habían propuesto diversos tipos de socialismo en el ambiente mexicano. ¿Cuál de ésos sostenía Cárdenas? Por razón de claridad, trataremos de responder a esa cuestión, primero, con sus propias declaraciones y, después, con los hechos.

Cuando el Congreso aprobó el nuevo artículo 3° de la educación socialista, Cárdenas era ya presidente electo de México. Aunque él prestó un inequívoco y entusiasta apoyo al articulo 3°, omitió dar, a semejanza del Congreso, una definición de educación socialista. Debe haber sido obvio para la mayoría de los mexicanos de entonces, y ciertamente también para Cárdenas, que el artículo intentaba mucho más que una mera reforma educativa en métodos y técnicas de instrucción, la cual podría efectuarse desde la Secretaría de Educación por medio de normas del presidente. Pero se trataba de una reforma constitucional. Ahora bien, los defensores del nuevo articulo 3° estaban conscientes de que era imperativo usar la palabra socialista para describir la doctrina educativa de México.

Cárdenas se había distinguido, cuando era gobernador de Michoacán, por sus tendencias "socialistas". Instituyó un programa que, más adelante, extendería a escala nacional; satisfizo las demandas locales del socialismo en relación con el ejido colectivo y promovió la construcción de escuelas en los ejidos, las cuales recomendaban la enseñanza práctica en disciplinas vocacionales, educación física e instrucción cívica; ayudó también a organizar en un partido a los campesinos, obreros y grupos de maestros de Michoacán: la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo, precursora del Partido de la Revolución Mexicana por su composición y su programa (Multerer, 1974, pp. 159-160), que impidió a Lombardo crear un frente popular.

Raby (1973, pp. 563-578) opina que Cárdenas encontró un movimiento en marcha y simplemente lo alentó. Los maestros rurales de la época de Obregón y Calles

se radicalizaron progresivamente y chocaron en su labor con la oposición de los caciques locales, de los patronos de las minas y aun de los cristeros. Al mismo tiempo, miembros de la CROM y del Partido Comunista Mexicano (PCM), que trabajaban en Michoacán, consiguieron que muchos maestros se convirtieran en agitadores políticos y más adelante fueran los partidarios de la candidatura de Cárdenas para presidente y pasaran de una ideología liberal a otra socialista con tendencia francamente revolucionaria. La dialéctica entre el cardenismo michoacano en 1929-1932 y el socialismo se repetiría nacionalmente en 1933-1938.

Como se verá más adelante, Cárdenas llegó a usar hasta expresiones de cuño comunista como “lucha de clases” y “colectivización”. Con todo, parece que nunca intentó definir el sentido de estas expresiones, ni tampoco explicar qué entendía por socialismo, reticencia que pudo haber sido simplemente un sutil rasgo político o, como mejor lo sugiere Hamon (1971, p. 163), quizá se debió a la deficiente educación formal de Cárdenas, la cual le dificultaba definir su propia posición sobre esta cuestión ideológica o lo volvía reacio a hacerlo. Así inclina a juzgarlo el testimonio de Wilkie (1968, p. 72), quien entrevistó a Cárdenas en 1962 y pudo comprobar que éste no dudaba ya en explicar sus creencias ideológicas. Lo hizo en la terminología marxista e indicó su indudable preferencia por el comunismo, como estadio más avanzado y maduro del socialismo. Lo mismo afirma Michaels (1968, pp. 56-76).

Como presidente electo, Cárdenas reconoció que existía una lucha ideológica en México y sugirió que, en parte, se debía a la lucha de clases que los jóvenes no habían sido capaces de evitar (*El Nacional*, octubre 16 de 1934). Poco después de su elección, en un discurso (*El Nacional Revolucionario*, agosto 31 de 1934) señaló: “Que ellos, los combatientes de la reacción, sigan celebrando misas en honor del hijo del hombre, nosotros danzaremos alrededor de una hoguera de fuego nuevo, no aceptando más cruz que el hacha [formada] al entrelazarse la hoz y el martillo”. En otra ocasión se expresaba así:

> En México se pugna para destruir, y se va destruyendo por medio de la acción revolucionaria el régimen de explotación individual; pero no para caer en la inadecuada situación de una explotación del Estado, sino para ir entregando a las colectividades proletarias organizadas las fuentes de riqueza y los instrumentos de producción. Dentro de esta doctrina, la función del Estado mexicano no se limita a ser un simple guardián del orden... sino que descubre el concepto del Estado como regulador de los grandes fenómenos económicos que se registran en nuestro régimen de producción y de distribución de la riqueza (Medin, 1979, p. 57).

De esta cita de Cárdenas se desprende que las fuentes de la riqueza y los instrumentos de producción deben entregarse al proletariado organizado, y el Estado convertirse, sin monopolizar las riquezas naturales y los medios de producción, en el regulador de los procesos económicos.

La colectivización de los medios de producción sería un proceso que se realizaría solamente después de mucho tiempo (*La gira de Lázaro Cárdenas*, 1934, pp. 51-52). Por otro lado, Cárdenas señalaba a los sindicatos y a las cooperativas como

los dos factores que debían canalizar los esfuerzos del proletariado en la lucha por sus reivindicaciones sociales. Así lo expresaba terminantemente en Tabasco: "Creo que en las cooperativas de consumo y de producción descansa el porvenir del país" (*La gira de Lázaro Cárdenas*, 1934, p. 52). Y en el mismo discurso agregaba más adelante que, una vez organizados los sindicatos, debían fundar sus cooperativas de consumo en cada lugar y, cuando éstas llegaran a funcionar con éxito, los trabajadores debían establecer cooperativas de producción.

Despojado de su pragmatismo y de su énfasis circunstancial, el cardenismo contenía tres elementos pragmáticos tomados del socialismo mexicano; pretendía: 1) edificar una economía agrícola centrada en el ejido colectivo, 2) apoyar esta unidad social —el ejido— por la movilización política de los campesinos y los obreros, 3) implantar, finalmente, a modo de corolario de esos propósitos económicos y políticos, un programa educativo activo y cívico, metas que no eran ajenas a México, pero que el cardenismo presentó con nuevo énfasis. Al mismo tiempo, el presidente evitaba declaraciones comprometedoras que pudieran interpretarse en el sentido de que enarbolaba la bandera contra la propiedad privada y en favor del socialismo. Si bien arguía, "debe combatirse el capitalismo, la escuela liberal del capitalismo que ignora la dignidad humana [...]", también prometía que "el capital que se ajuste a sí mismo a las nuevas normas de justicia... merece toda la garantía y la estima del gobierno" (*El Nacional*, marzo 13 de 1935).

Reconocía asimismo que México necesitaba aún capital extranjero y, por tanto, le daba la bienvenida (*El Universal*, abril 14 de 1935).

Pero paralelamente al liberalismo clásico, rechazaba también al comunismo soviético, como puede advertirse en la siguiente cita:

> Del liberalismo individualista se aparta [el socialismo mexicano] porque éste no fue capaz de generar en el mundo sino la explotación del hombre por el hombre, al entregar, sin frenos, las fuentes naturales de riqueza y los medios de producción, al egoísmo de los individuos. Del comunismo de Estado se aparta, igualmente, porque no está ni en la idiosincrasia de nuestro pueblo la adopción de un sistema que lo priva del disfrute integral de su esfuerzo, ni tampoco desea la sustitución del patrón individual por el Estado-patrón (*La gira de Lázaro Cárdenas*, 1934, p. 46).

Tal parece que Cárdenas pretendía establecer en México un socialismo consistente en pluralismo económico, en el cual el proletario se organizaría sindicalmente y también en cooperativas de consumo y producción.

> Que los obreros se organicen de acuerdo con su matiz de pensamiento, de acuerdo con sus intereses profesionales, y que igual cosa haga el empresario industrial y el poseedor de la tierra; la lucha económica y social ya no será entonces la diaria e inútil batalla del individuo contra el individuo, sino la contienda corporativa de la cual ha de surgir la justicia y el mejoramiento para todos los hombres (*La gira de Lázaro Cárdenas*, 1934, p. 32).

En una entrevista que le hizo un enviado del *New York Times*, éste le pre

guntó: "¿Qué es precisamente la educación socialista?" (*El Maestro Rural*, 1935, *6* (No. 1) (enero 1°), pp. 31-32). Cárdenas, ya en calidad de presidente electo, respondió:

> [...] la enseñanza práctica vocacional para los agricultores, artesanos y obreros, el amplio estudio de los problemas locales como materia obligatoria para los profesores de las escuelas [...] La esencia de la educación socialista consiste en subrayar más el punto de vista social que el individual. [...] la enseñanza estará de acuerdo con la doctrina socialista de la Revolución Mexicana.

El enviado del *New York Times* todavía insistió: ¿Qué conexión existe entre el socialismo mexicano y la educación que Ud. quiere implantar?" Cárdenas respondió:

> [...] la educación socialista es, junto al colectivismo, un instrumento eficaz para realizar el fin que es el socialismo.

La educación pública en México [diciembre 1° de 1934 a noviembre 30 de 1940] (SEP, 1941), contiene la ideología de Cárdenas respecto a la educación socialista. Se citan varios de sus discursos en los que insiste en el laicismo agresivo, la atención a los campesinos, la enseñanza tecnológica que prepara a los alumnos para la producción, les fomenta el amor al trabajo como un deber social y les inculca la conciencia gremial para no olvidar su patrimonio. El escrito evita hábilmente las expresiones radicales. En resumen, no queda claro el concepto cardenista de socialismo. La conclusión es que, a lo largo del sexenio hasta 1939, se mantuvo un ambiente de ambigüedad.

El cardenismo tenía también su filo pragmático, como lo mostró al apoyar el destierro de Garrido (éste era un radical y también callista); la venta de petróleo a la Italia fascista (1938-1939); e incluso la misma expropiación de las compañías petroleras, disposición que fue más un paso a la unidad nacional que un triunfo de los obreros (Multerer, 1974, p. 157).

¿Qué nos dicen los hechos al lado de las declaraciones del presidente? Si la concepción de la escuela, en función casi exclusiva de categorías socioeconómicas y políticas, contribuyó desde el principio de su régimen a la formación de una espesa niebla que envolvía la educación socialista, la práctica es todavía más confusa para nosotros (Medin, 1979, p. 180).

La conducta de Cárdenas aparece más inclinada del lado del socialismo marxista, como lo muestran los libros de texto, de lectura y de historia patria que empezaron a publicarse en 1934, de acuerdo con los planes elaborados después de la reforma del articulo 3°.[4]

[4] Alfonso Teja Zabre (1888-1962). *Breve historia de México* (1934); Luis Chávez Orozco (1901-1967). *Historia patria* (1935); Jorge Castro Cancio. *Historia patria* (1935); Rafael Ramos Pedrueza. *La Lucha de clases a través de la historia de México* (1936); Hernán Villalobos Lope.

Los libros de lectura dan una visión de la historia de México más radical que los de historia. Conforme a las disposiciones de los nuevos programas, los temas recurrentes en los libros son el sindicato, la huelga, el campesino, los explotadores y la guerra imperialista, al lado del heroísmo de Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez y Zapata (cf. *infra*, pp. 166-173).

Tales temas permitían a los niños enterarse de la situación social de los trabajadores, de las causas que la originaban, de las contradicciones del régimen burgués, de los vicios, errores y prejuicios que de él emanaban y que contribuían a su mantenimiento, así como de la necesidad de reemplazar dicho régimen por otro más justo. La única forma de lograrlo era la lucha de clases.

Los textos pretendían enseñar al niño, más que el lado bello de la vida, la lucha de clases, el proletariado y la guerra. Presentaban un nuevo tipo de héroes, como Alexis Stajanov,[5] oscuro joven soviético que trabajaba en las minas y con su esfuerzo construía la grandeza del país. Los personajes que aparecían en los libros solían ser el capitalista, el obrero y el campesino, y se proponían múltiples campañas cívicas de siembra de árboles, limpieza, mejoramiento del hogar campesino, etcétera (Vázquez, 1979, pp. 213-216).

Se preparaba a los maestros, desde 1935, con una serie de cátedras nuevas de legislación revolucionaria, derecho agrario, derecho obrero y derecho educativo, teoría del cooperativismo, arte y literatura al servicio del proletariado. Estas y otras asignaturas se organizaban bajo tres conjuntos: naturaleza, trabajo y sociedad (Lerner, 1979, p. 110).

El ambiente socialista se fomentaba también con el saludo de "camarada" y con versos alusivos en los libros de texto. López Aparicio (1958, p. 220) cita el caso extremo de unos versos que glorificaban abiertamente el homicidio.

Obrero:
quieres encontrar la libertad
búscala con la mira del fusil
y a la luz del disparo la verás.
Minero: ya no saques más oro
porque sobra
para comprar el crimen...
la deshonra,
aunque falte un pan a cada pobre.
Arrebata el que existe, mata, cobra
con sangre todo el mal que ha hecho
en el hundido pecho
de tu clase, el hambre...

Interpretación materialista de la historia de México (1937); José María Bonilla. *Historia Nacional. Origen y desarrollo económico y social del pueblo mexicano. Nociones de historia* (1939).Véase también Raimundo Mancisidor. *Acción realizada por la Oficina editora popular 1935-1940*. México: Secretaría de Educación Pública [1940-1941].

[5] *Lectura oral* (Serie SEP 5° Año, 1939, p. 242).

y con el afán de fiera enfurecida
enarbola otra vez la pica rota
y quítale la vida
al que explotó tu condición de ilota.

4. LOS SECRETARIOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE CÁRDENAS Y SU DOCTRINA EDUCATIVA

4.1 *Ignacio García Téllez*

El presidente Lázaro Cárdenas tuvo dos secretarios de Educación Pública: Ignacio García Téllez (1897-1985) y Gonzalo Vázquez Vela (1893-1963). El primero duró escasamente seis meses en el cargo, hasta el cambio de gabinete efectuado en junio de 1935.

García Téllez nació (mayo 2 de 1897) en León, Gto., donde cursó sus primeros estudios. Luego se trasladó a la capital de la República para seguir la carrera de abogado, título que obtuvo en la Universidad Nacional de México. Se incorporó en seguida a la campaña política del general Obregón, en cuya administración fue diputado federal por Guanajuato. Se señaló en la Cámara por su tendencia socialista. Fungió también como gobernador interino de su estado natal y senador. Ocupó asimismo los cargos de rector de la Universidad Nacional de México (1929-1932), presidente del Partido de la Revolución Mexicana, secretario de Trabajo y Previsión Social y director del Seguro Social.

García Téllez inició los trabajos para fundar el Instituto Politécnico Nacional (IPN), cuya inauguración tardaría todavía tres años (1937). Intervino en la expropiación de las compañías petroleras y en la internación de los españoles que huían de la España franquista. Fue hombre de ideas avanzadas en el campo social y de originales iniciativas.

Además de su labor en cargos administrativos, García Téllez escribió las siguientes obras: *Estudio sobre los impuestos en México; La revolución y la juventud; Socialización de la cultura* (1935); *Una etapa del Ministerio Público Federal*, y artículos sobre asuntos educativos, económicos y políticos.

García Téllez confirmó, al ser nombrado secretario de Educación Pública, los temores de los conservadores, cuando en enero 23 de 1935 saludó a Marx como el "gran bienhechor" del hombre y afirmó que sólo los ateos podían ser maestros (Multerer, 1974, p. 168).

A raíz del cambio de gabinete ya mencionado (junio 15 de 1935), García Téllez dejó a cargo de Gonzalo Vázquez Vela, su sucesor, la Secretaría de Educación Pública.

García Téllez llegó a la SEP con un proyecto bien definido para implantar la educación socialista.[6] Estableció, ante todo, un doble objetivo de las escuelas: 1)

[6] *Socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa.* México: La Impresora, 1935. En el AGN. RLC. Exp. 533/3/20 existe un documento, con fecha diciembre 20 de 1934, que parece

dejar de ser patrimonio de las aristocracias del dinero (los capitalistas), de la sangre (los nobles) o de la fe (los católicos), y 2) entregarse a un trabajo de utilidad social que preparara a los jóvenes a servir a la colectividad, libres de las contradicciones sociales producidas por la inhumana explotación del trabajo de hombres, mujeres y niños (García Téllez, 1935, p. 20).

La escuela socialista aspiraba a mejorar, con la modernización de la mecánica capitalista y la eliminación de los intermediarios, las condiciones de vida de los trabajadores y aumentar el bienestar del pueblo, sometido aún a una economía semicolonial. Además, la escuela socialista pretendía enriquecer la inteligencia y el sentimiento de los hombres, abriéndolos a la cultura en todas sus fases y grados. De ninguna manera enajenaba a los niños de sus hogares ni destruía la verdadera libertad, tan distinta del libertinaje. Menos aún fomentaba la violencia. La educación socialista, finalmente, lejos de agudizar la lucha de clases o provocar una crisis de la tranquilidad nacional, buscaba más bien ser un augurio de paz y solidaridad en el antagonismo existente (García Téllez, 1935, pp. 71-74).

García Téllez enumeró los fines particulares de la escuela socialista: sería emancipadora —capacitaría a los niños proletarios para aprovechar los recursos materiales y humanos y ejercer el poder propio del pueblo—; obligatoria —enseñaría a los niños a cumplir con su deber y sus obligaciones cívicas—; gratuita —el Estado, consciente de que la necesidad de trabajo impedía a los niños asistir a la escuela, les suministraría los medios para facilitar la asistencia a clase—; científica, racionalista o desfanatizadora —ofrecería una noción real del universo sujeto a la causalidad y evolución—; consiguientemente, liberaría de los prejuicios dogmáticos. Activa, funcional y vitalista —se apartaría de la enseñanza libresca y promovería el trabajo productivo—; coeducativa —facilitaría las relaciones normales entre hombre y mujeres y ofrecería iguales oportunidades a unos y a otros—; finalmente, mexicana —unificaría cultural, lingüística y territorialmente a los grupos socialmente heterogéneos.

La educación propuesta por el nuevo régimen liquidaría el analfabetismo, enemigo capital del progreso del país; tendría en cuenta la necesidad de acortar las carreras y propondría más especialidades; fundaría un politécnico y adaptaría los presupuestos al programa y no al revés, como suele hacerse; sujetaría las escuelas particulares a la ley y buscaría coordinar técnica, administrativa y económicamente a las escuelas estatales y federales; elegiría y prepararía a los maestros, inspectores y directores; revisaría y abarataría los textos y multiplicaría las escuelas.

En el aspecto estrictamente pedagógico, la escuela socialista insistiría en la formación de actitudes solidarias y organizaría la instrucción alrededor de los complejos: naturaleza, trabajo y sociedad.

En la enseñanza de las distintas disciplinas, emplearía ejemplos relativos a los problemas sociales. El cálculo usaría ejemplos para señalar la explotación a los

haber sido la base del libro citado anteriormente. Existe también un breve escrito del mismo García Téllez. *Programa de educación pública para 1935, de acuerdo con los postulados del Plan Sexenal* [México]: Oficina de Publicaciones de la SEP [1935].

trabajadores; los efectos de la guerra; las cuantiosas utilidades de los capitalistas. Las ciencias naturales mostrarían el dominio de la causalidad y de la evolución y la relación entre la organización económica y social del mundo contemporáneo y los fenómenos biológicos, geográficos y sociales.

La historia haría tangible el influjo socioeconómico determinante en todo evento social; evitaría exaltar las oligarquías de la sangre, la fuerza, el dogma y el dinero; propondría la lucha de clases como factor determinante de la transformación social. La economía relacionaría los problemas locales y nacionales con los factores económicos de la injusta distribución de la riqueza; la explotación del hombre por el hombre con las modalidades de esclavitud, servidumbre y asalariado; los bajos salarios; la desocupación, el imperialismo y su nefasta influencia en el desarrollo del país. El civismo formaría en los alumnos la conciencia de sus derechos y deberes, para forzar a las instituciones a acercarse más a la redención del proletariado, intensificando la exposición teórica con las visitas a los sitios de trabajo; combatiendo los vicios de la organización política del país, y afirmando los ideales de una nueva sociedad (García Téllez, 1935, pp. 36-40; 41-68 y 105-107).

Al entrevistar Raby (citado por Alvear Acevedo, 1972, pp. 316-317) a García Téllez en 1968, aquél le preguntó: "¿Qué fines principales perseguía usted como secretario de Educación?". García Téllez no contestó directamente a la pregunta, sino que se remontó a lo que "debe ser" la educación. La escuela debería democratizarse para llegar a las clases campesinas, obreras y a la clase media:

> [...] pues la universalidad de la enseñanza elemental es uno de los factores básicos de la democracia económica y política. Además, la educación pública debe armonizar las facultades humanas, o sea, las intelectuales, las éticas, las sensitivas y las volitivas, para que puedan integrarse hacia la investigación de la verdad, y orientar la conducta hacia el bien y la belleza.

García Téllez mencionó también el nacionalismo, que identificó con la comprensión de los problemas regionales del país; la convicción de la dignidad personal, y la defensa de la soberanía de la Nación. Por ningún lado aludió a la educación socialista que él intentó implantar y promover en el país (*El Nacional*, septiembre 29 de 1934). García Téllez propuso sutilmente un plan de educación marxista sin mencionar el calificativo una sola vez.

4.2 *Gonzalo Vázquez Vela*

Gonzalo Vazquez Vela (1893-1963) no era ningún desconocido en el campo político. Oriundo de Jalapa, Ver., cursó allí la primaria, la preparatoria y estudios en Derecho, que culminó con su recepción profesional (1917). Fungió de jefe del Departamento de Gobernación del Estado de Veracruz (1920) y, más adelante, de secretario general de Gobierno (1924), en el segundo periodo de Tejeda, de quien era el hombre de mayor confianza. Después de un intervalo

pasado en México, D.F. —fue oficial mayor de la Secretaría de Gobernación—, volvió a Jalapa para presentarse como candidato al gobierno del Estado, elección que ganó tanto por su conocimiento de los problemas de Veracruz como por las simpatías que despertaba en el pueblo.

Después de cuatro años como gobernador de Veracruz, se separó del cargo con licencia, para aceptar su designación de secretario de Educación Pública, puesto que supo desempeñar con mesura y ponderación, sus cualidades sobresalientes hasta el final del régimen.

Después del sexenio de Cárdenas, Vázquez Vela se consagró al ejercicio de su profesión. De los presidentes Alemán y Ruiz Cortines recibió cargos relacionados con las compañías de seguros.

Vázquez Vela siguió, en la doctrina, las pisadas de su predecesor. Un editorial firmado por él (*Revista de Educación*, 1938, 3 (No. 1) (agosto), pp.1-4) permite percatarse de sus ideas marxistas, presentadas con mesura, pero no por eso menos imbuidas del materialismo dialéctico e histórico que las de García Téllez. La escuela es el medio propicio para desarrollar una acción de incomparable utilidad colectiva. No es "una cuestión absoluta, como tampoco es absoluta la vida humana, ya que la continua transformación de la naturaleza y, por consecuencia, la existencia de los hombres... son relativos". La educación, por tanto, no puede tener fines absolutos, sino sólo satisfacer las necesidades de un determinado régimen social. En el pasado, la escuela sirvió para sojuzgar a las clases trabajadoras; el régimen revolucionario de Cárdenas debía usar la escuela en beneficio de las clases trabajadoras. La reforma del artículo 3° ofrecía una educación que permitía formarse un concepto racional y exacto del universo y de la vida social y, como en ésta todo es movimiento y acción, todo se modificaría para dar lugar a nuevas formas. La aplicación práctica de esta doctrina produciría un cambio completo no sólo en las masas más atrasadas del país sino en los otros sectores sociales.

Al adoptar la escuela la filosofía y el método del materialismo dialéctico, explicaría la evolución social de acuerdo con la lucha de clases, lo mismo que condenaría la explotación del hombre por el hombre. El conocimiento sería el arma certera para destruir el fanatismo de cualquier tipo y permitiría al estudiante descubrir sus aptitudes personales y arraigar sus propias necesidades. Toda la educación, desde los juegos del jardín de niños hasta la escuela politécnica, prepararía al obrero para afrontar los retos de la vida. Todo el proyecto educativo del régimen se fundaba en la creencia de que la sociedad constituía una comunidad económica, cuyo factor principal era el obrero. Por tanto, el currículo debería construirse con miras a educar a aquél.

Los adelantos del mundo moderno obligaban a los maestros y alumnos a asumir un destacado lugar en la sociedad. El maestro no podía contentarse con encerrar sus actividades en el aula. Al contrario, el conocimiento y experiencia necesarios para ejercer su oficio en el desarrollo de la sociedad exigían al maestro permanecer en constante contacto con la naturaleza.

Vázquez Vela apuntaba en la *Memoria* de 1934-1935 (pp. 28-29) algunos rasgos de la escuela socialista: establecer como eje de su labor el trabajo productivo y

socialmente útil; exigir a los alumnos de acuerdo con su capacidad biológica y con las condiciones económicas del medio en que actuaran; realizar colectivamente labores que les formaran el hábito del trabajo y los identificaran con la clase productora.

La escuela socialista formaba hábitos de autogobierno; abandonaba el viejo concepto de la autoridad arbitrariamente coercitiva, impuesta por el maestro, y lo reemplazaba con otro profundamente humano: el orden debía ser resultado de una inteligente y justiciera coordinación de intereses; la autoridad residía en quienes genuinamente representaban a la comunidad.

La escuela socialista trataba de inculcar en los educandos, por diversas prácticas y por el contenido de los programas, identificarse con la clase trabajadora; percatarse de la justicia que asistía a los obreros en su tenaz y plausible tarea de emanciparse económica y espiritualmente; llegar a ser hombres decididos y sinceros colaboradores de esa misma obra de emancipación.

A fines de 1934, *El Maestro Rural* (1934, *5* (No. 11) (diciembre 1°), pp.2-5) describía el término educación —el desarrollo de las facultades individuales y la integración de un carácter, es decir, la formación de una actitud ante la vida—; socialismo —el sistema para llegar a la justicia económico-social. Los dos conceptos, lejos de contradecirse, se completaban admirablemente. La enseñanza y el entrenamiento se dirigían a afrontar la vida con el propósito de realizar la justicia social. Esta era la educación socialista propuesta por el régimen. Tal educación no podría realizarse dentro de un Estado capitalista, pues nadie creía ya en la eternidad del capitalismo. Aun los economistas defensores de la tesis capitalista desempolvaban sus anteojos y se informaban de las posibilidades y los resultados de la economía dirigida. La evidente tendencia izquierdista de México dimanaba del poderoso influjo de los diversos organismos sociales creados por la Revolución —sindicato, ejido y escuela rural.

La educación socialista se proponía preparar una generación que realizara en lo posible, dentro del ambiente geográfico, económico e histórico de México, mayores progresos en la organización económica de la sociedad. No pretendía igualar a todos en la miseria, sino al contrario, buscar la forma de nivelarlos en el mayor bienestar. La escuela alcanzaría este ideal por la enseñanza dispuesta en programas especiales para lograr dos fines: 1) liberar al alumno del fárrago de conocimientos inútiles de la escuela burguesa y, en su lugar, 2) transmitirle los indispensables para convertirse, dentro de la nueva organización colectiva, en un buen trabajador, consciente de sus derechos y de los ajenos y vivir no a costa de los demás, sino de su propio esfuerzo y de la explotación de la naturaleza.

El punto exacto de bifurcación entre la escuela burguesa y la socialista se encontraba en que aquélla educaba para el éxito individual de acumular riquezas, único y mayor anhelo de la sociedad capitalista; la socialista, en cambio, educaba para vivir, naturalmente en beneficio propio, pero, al mismo tiempo, en insoluble colaboración y armonía con los demás.

La escuela socialista era escuela de trabajo, de colaboración social, de preparación para vivir dentro de un conjunto armónico donde todos tuvieran la obligación y el derecho al trabajo, sin llegar a los extremos de riqueza e insolente lujo, pero tampoco a los antros de miseria y de infortunio. No se lanzaría al niño socialista a perseguir a nadie, ni se le envenenaría con odio a los demás. Al contrario, desde su entrada a la escuela recibiría la sabia iniciación en la igualdad humana y en la limitación de las exigencias individuales, hasta donde lo permitiera la coexistencia de innumerables seres, que juntos cultivaran la misma tierra, respiraran la misma atmósfera, aprovecharan conjuntamente, y al mismo tiempo, las aguas de los mismos ríos o riachuelos, abrevaran la sabiduría de los mismos libros y maestros y, en una palabra, se sometieran —pese a las infundadas y ruines desigualdades artificiales— a las leyes de la vida, con su fatal carga de dolor y de muerte.

La escuela rural, con más de dos lustros de existencia, constituía el ensayo previo de la escuela socialista, que no era sino la escuela rural perfeccionada y llevada a su plenitud transformadora.

Hasta aquí la sustancia del artículo. Su tono era altamente idealista. La escuela socialista haría de México un paraíso.

5. EL PLAN SEXENAL Y EL PROYECTO EDUCATIVO[7]

El sexenio del presidente Cárdenas se caracterizó por ser el primero basado en un plan previo destinado a guiar los programas sociales y económicos del gobierno. El Plan, a pesar de sus deficiencias desde el punto de vista de las técnicas de planificación económica de la época, sirvió eficazmente para que se aceptara la idea de planificar el desarrollo integral del país. Los éxitos sonados del Primer Plan Quinquenal de la Unión Soviética contribuyeron a que el PNR adoptara un plan y lo dotara de una tendencia socialista que reforzaba ciertos aspectos avanzados de la Constitución de 1917. El Plan no modificaba las relaciones de propiedad y el modo de producción capitalistas, pero equilibraba las fuerzas del capital y el trabajo. El Estado garantizaba los derechos de los asalariados, protegía la contratación del trabajo humano, el salario mínimo y los contratos colectivos; aceleraba el reparto agrario; hacía del ejido la forma predominante de producción agrícola; aumentaba el crédito a campesinos; promovía las obras de riego; fomentaba las cooperativas; multiplicaba la construcción de caminos vecinales; y eliminaba a los intermediarios (*Historia Documental...*, 1982, pp. 337-373).

En el aspecto educativo, el Plan determinó que: 1) la educación se encauzara a las clases trabajadoras; 2) el Estado controlara estrictamente la enseñanza primaria; 3) la educación socialista suplantara a la laica. Ante este cambio, reaccionaron de forma distinta el presidente Rodríguez, el jefe máximo y el candidato Lázaro Cárdenas. El primero lo rechazó como la sustitución de una fe religiosa por la tendencia socialista (cf. *supra*, pp. 35-36). Calles lo aceptó —se avenía bien con su encono contra los católicos—, pero no tenía intención de llevar a la práctica el

[7] Vicente Lombardo Toledano tildó de fascista el Plan. Véase *Plan Sexenal del Gobierno del Partido Nacional Revolucionario*. México [s.p.i.], 1934.

programa completo de los radicales sobre el reparto agrario, el derecho a huelgas y la oposición a la entrada del capital extranjero. Cárdenas, en cambio, lo hizo suyo, pues “lo liberaba de la esencia antirreligiosa, exclusiva casi, de la proposición de la Convención” (Medin, 1979, p. 51). Calles cometió entonces el error de apoyar la candidatura presidencial de un hombre que tomó en serio los compromisos del Plan Sexenal: Lázaro Cárdenas.

El Plan asignaba amplios recursos para la educación. Estos no serían inferiores al 15% de los gastos de la federación y, además, aquél disponía que se aumentara proporcionalmente el presupuesto de la forma siguiente: 15% en 1934, 16% en 1935, 17% en 1936, 18% en 1937, 19% en 1938 y 20% en 1939. Sin embargo, un examen comparativo del presupuesto educativo y del federal indica que sólo en los primeros años se alcanzó el porcentaje propuesto, mientras que en los últimos disminuyó con respecto al federal.[8]

El Plan sugirió una proporción semejante para los estados y señaló la necesidad de coordinar la acción educativa de los ayuntamientos, los gobiernos locales y el gobierno federal para evitar la disparidad de disposiciones, métodos y procedimientos; creó también un Consejo de Educación Rural y dedicó una atención preferente a la educación rural, que debería ampliarse con 1 000 escuelas en 1934, y 2 000 cada uno de los siguientes años del sexenio hasta 1939, cuando se añadirían 3 000. Es decir, se pedía que se creasen 12 000 escuelas durante la administración cardenista.

Además, el Plan promovió la Escuela Regional Campesina (ERC), institución que combinaba las funciones de las antiguas escuelas agrícolas, normales rurales y misiones culturales. Proponía que se aumentaran tres ERC cada año, de suerte que en 1940 llegaran, junto con las seis existentes en 1934, a sumar 26. De hecho llegó a haber 36, en 1939, aunque al año siguiente se redujeron a 32 (Cano, 1941, *1,* p. 119). Reiteraba la importancia de promover la enseñanza técnica y la enseñanza práctica; recordaba la vigencia de las escuelas “Artículo 123”; y mencionaba frecuentemente las obligaciones sociales del educador y el espíritu de solidaridad. El obrero tenía asegurada su educación, mientras se limitaba el número de profesionistas (*Historia Documental*..., 1982, pp. 361-366).

6. EL INDIGENISMO Y SUS DIVERSOS ENFOQUES

Al hablar de educación rural, el Plan incluía, sin mencionarlos, a los indígenas. Cárdenas no necesitaba estímulos para atender a la suerte de aquéllos, cuya ultrajante condición fue objeto de encendidos párrafos en sus discursos de la campaña presidencial y en el discurso de toma de posesión (Townsend, 1952, pp. 45-46). Cárdenas erigió al indígena como símbolo vivo del México revolucionario, punto de vista semejante al del antropólogo norteamericano Eric Wolf,[9] quien consideraba el

[8] En 1940, el dólar valía $5.40 pesos mexicanos.

[9] Véase Eric Wolf. *Sons of the shaking earth*. Chicago: University of Chicago Press, 1959 (Traducido al

indigenismo como la ideología de la Revolución Mexicana, así como la reforma de la tenencia de la tierra era el cemento económico. Se requería conservar a toda costa las virtudes tradicionales de los nativos, su poética inspiración y su gran sensibilidad artística, al mismo tiempo que integrarlos a la vida del país sin robarles el respeto de sí mismos.

Los colaboradores de Cárdenas en la SEP estaban animados por estos nobles ideales, pero discrepaban radicalmente respecto de los medios para alcanzar dichas metas. Unos pretendían tratar al indígena como a cualquier mexicano, pues el empleo de medios especiales crearía en aquél un sentimiento de aislamiento y quizá de inferioridad —la posición de Celso Flores Ramírez y Rafael Ramírez, colaboradores de Moisés Sáenz, quienes desechaban los idiomas nativos en las escuelas rurales—; otros querían crear un programa especial para las escuelas de los indígenas, a cargo de maestros y administradores expertos en la idiosincrasia y en las lenguas aborígenes. Esta había sido la conclusión de Moisés Sáenz (1936) en su obra *Carapan* y ésta fue la práctica que adoptó la SEP en tiempo de Cárdenas, cuando encomendó el Departamento de Educación Indígena al doctor Carlos Basauri (1900-1965), antropólogo capitalino y autor de una célebre obra sobre la *Población Indígena de México* (1940). El Departamento de Educación Indígena de Basauri, provisto de un amplio presupuesto, se dedicó a mejorar los centros de educación indígena, sistema iniciado por Bassols. En 1938 había 30 de éstos, que, situados entre 17 diferentes tribus (Booth, 1941, p. 157) (véase, Vol. 2, 1986, pp. 612-616), eran internados para jóvenes indios seleccionados de las escuelas normales rurales. Basauri, para enseñar a leer y a escribir a los aborígenes en un tiempo relativamente corto, aplicó una técnica bilingüe que usaba el idioma nativo y el español, de suerte que aquéllos pudieran adquirir, en tres o cuatro semestres, los conocimientos prácticos necesarios para elevarse a un nivel cultural más alto.

Los indigenistas no se satisficieron con un Departamento de Educación Indígena que empleaba métodos bilingües. Exigían un organismo independiente del gobierno y capaz de atender a los asuntos indígenas, desde la agronomía hasta la alfabetización. El nativo requería, por los años de explotación sufridos durante el dominio español, un trato especial. Los opositores, en cambio, impugnaban la idea de una institución indigenista independiente del gobierno y argüían que México identificaba la democracia racial y la integración cultural (Miñano García, 1945, pp. 381-382).

Cárdenas dio la razón a los indigenistas, al disponer la creación (1936) del Departamento de Asuntos Indígenas y nombrar primer jefe del mismo al político agrarista Graciano Sánchez (1936-1939) y luego al historiador marxista Luis Chávez Orozco (1939-1940), conocedor de la antropología e historia indígena y partidario de la tendencia de otorgar al indio el derecho de desarrollar su propia personalidad, proceso que requería el respeto a su idioma y a sus propias tradiciones. El estudio

castellano por Felipe Sarabia con el título*: Pueblos y culturas de Mesoamérica*. México: Ediciones Era, 1967).

de la historia de su propio pueblo ayudaría al indígena a despojarse de un sentimiento de inferioridad y recobrar el respeto de sí mismo.[10]

El logro más importante de los indigenistas fue el desarrollo de un método costoso, pero efectivo, de enseñar el español por medio de las lenguas indígenas y con maestros especialmente entrenados. Los norteamericanos Morris Swadesh 1909-1967),[11] de la Universidad de Wisconsin, y Maxwell D. Lathrop, de la Universidad de Oklahoma, vinieron a México contratados para esta tarea, que culminó con benéficos resultados.

En este mismo año, William Cameron Townsend fundó, con la anuencia de Cárdenas, el Instituto Lingüístico de Verano, para capacitar a lingüistas que trabajan entre los indígenas. Aquéllos tradujeron parte de la *Biblia* a distintos idiomas nativos.

El personal del Departamento de Asuntos Indígenas, deseoso de conocer las necesidades apremiantes de los aborígenes (*El Nacional*, octubre 6 de 1936), celebró el Primer Congreso Regional Indígena para los pueblos otomíes (Ixmiquilpan). Los congresistas estudiaron el problema de los adultos, quienes no estaban preparados para experimentar una transformación completa por encontrarse desconectados del resto de la población; sin intercambio ninguno; sin haberse mezclado con los españoles ni aprendido castellano, y aquejados de gran deficiencia alimentaria. La situación de los adultos indígenas era desesperante. Por tanto, el Congreso resolvió atender principalmente a los infantes que se encontraban todavía en condiciones de redención. Era menester tomar en cuenta que la conquista destruyó lo mejor, lo más ilustrado del medio indígena, y dejó a los más atrasados, a los analfabetos, que huyeron a las montañas y descendieron a un nivel todavía más primitivo. Había que tratar a cada pueblo según sus condiciones concretas y aprovechar sus grandes dotes: sencillez, austeridad y abnegación (*El Nacional*, octubre 20 de 1936).

La obra del Departamento de Educación Indígena de la SEP trascendió las fronteras, pues un grupo de intelectuales norteamericanos, encabezados por el doctor Charles E. Loram de la Universidad de Yale, visitó esa dependencia (*El Universal*, abril 11 de 1937) para conocer la forma en que la SEP atendía al problema indígena.

Los visitantes confesaron que en ninguna otra parte de las visitadas por ellos, habían encontrado tal despliegue de eficaces esfuerzos por incorporar a los indígenas a la cultura nacional. *El Universal* (septiembre 7 de 1937) informaba, poco después, que el profesor Tao Heng Chih, del gobierno republicano de Chiang

[10] Luis Chávez Orozco. La política educativa del Departamento de Asuntos Indígenas. *Educación y Cultura,* [s.f.], *1* (No. 3).

[11] Véanse sus obras: Ochenta lenguas autóctonas. En: Carmen Cook de Leonard. *Esplendor de México antiguo*. México: Centro de Investigaciones Antropológicas, 1959, Vol. 1; Morris Swadesh. *La lingüística como instrumento de la prehistoria* (Trad. de Leonardo Enrique). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1960; Morris Swadesh. *Elementos del tarasco antiguo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1969 (con una bibliografía de Swadesh).

Kai-Shek (1887-1975) en Nanking, había llegado a México, deseoso de conocer los sistemas empleados para educar a los campesinos, organizar las escuelas rurales, los internados indígenas, las normales y también las misiones culturales. Por otra parte, el Primer Congreso Mexicano Pro-Educación Popular (*El Universal*, diciembre 1o. de 1937) acordó que, para incorporar a los indígenas a la civilización, era indispensable el aprendizaje de su gramática, vocabulario, etc., y alfabetizar así a sus hijos. Una vez lograda la alfabetización en su propio idioma, se les podría enseñar el castellano. Tal disposición se adoptó para alfabetizar a los tarascos, zapotecas, coras, yaquis, mixtecos y otros, método semejante al usado por los misioneros españoles venidos con la conquista y que el grupo de especialistas en filología recomendaba, así como también el profesor Aurelio Manrique.

La Revista Educación (1940, 1 (No. 3) (mayo), pp. 61-62) informó, en el último año del régimen cardenista, de la celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano, en Pátzcuaro, asiento de uno de los más importantes focos de cultura del pueblo tarasco y escenario del esclarecido amigo de los indios, Vasco de Quiroga. A la reunión asistieron representantes de la casi totalidad del continente americano (norte, centro y sur), así como la representación oficial de la Unión Panamericana. Otras instituciones y centros culturales también aportaron su esfuerzo al Congreso.

Cinco fueron las sesiones de estudio de la reunión: biológica, educativa, económica, social y jurídica. La sección de asuntos educativos estudió los siguientes trabajos: capacidad expresiva de las lenguas indígenas, por el filólogo Morris Swadesh; causas sociales de la despoblación escolar en las comunidades indígenas, por la doctora Ana Ma. Reyna; el proyecto tarasco, una empresa cooperativa del IPN y la Oficina de Negocios Indígenas de la Universidad de California, por el maestro Daniel F. Rubin de la Borbolla y Ralph Beals. El Congreso marcó un importante avance en la reeducación e integración de los indígenas.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN RURAL

1. El problema agrario hasta 1934

La historia de la reforma agraria arranca del famoso decreto de Carranza, de enero 6 de 1915 (Tena Ramírez, 1978, pp. 1017-1022), justa expresión de las demandas zapatistas y de otros revolucionarios inquietos por el grave problema de la tenencia de la tierra. El decreto no era perfecto, pues entorpecía con innumerables requisitos el derecho de los pueblos a obtener tierras, y sus efectos prácticos fueron escasos. El número de parcelas que se repartió entonces apenas alcanzó 167 936 hectáreas, o sea, el 0.1% de la superficie del país (Hansen, 1983, p. 46).

Durante los siguientes 20 años, los gobiernos revolucionarios publicaron numerosas leyes relativas al reparto de tierras, pero de nuevo, con pocos resultados prácticos. Obregón promulgó (1920) una vaga y confusa ley sobre los ejidos, seguida en 1922 por otra reglamentaria en cuestiones agrarias, que confirmaba y extendía las disposiciones del decreto carrancista de 1915 y del articulo 27° de la Constitución. El objetivo de la ley era todavía limitado, pero acortaba de un año a un mes el periodo de apelación de los terratenientes contra la expropiación. Además de otras normas para facilitar la colonización de terrenos baldíos de propiedad pública, Obregón poco hizo en materia agraria durante su cuatrienio. Apenas llegó a repartir 1 100 117 has., el 0.7% de la superficie del país. Calles lo sobrepasó con 2 972 876 has., el 2.2% de la misma, distribución que realizó acompañada de un decreto contra la tradición comunal del campesinado —la ley del patrimonio ejidal—, cuyo objeto era desmembrar los ejidos en pequeñas propiedades, a fin de promover el uso eficiente de las tierras. Calles pensaba más al modo de los revolucionarios norteños —donde las tierras sobraban para crear pequeñas propiedades— que al de los zapatistas, en cuya región las tierras escaseaban.

Durante el maximato, se repartieron otros 3 442 982 has. que, sumadas a las distribuidas por Calles, ascendieron a 10.4% del total (Hansen, 1983, p. 46). Poco después, Calles cambió de opinión respecto a la reforma agraria y la abandonó prácticamente. A pesar del cambio de actitud del jefe máximo, los agraristas se anotaron una victoria en 1931, al lograr que se aprobara una ley que abolía el derecho del amparo de los terratenientes, quienes se oponían a entregar tierras a las comunidades agrícolas, cuando éstas querían formar ejidos (Raby, 1974, pp. 101-106).

En 1934, inicio del sexenio cardenista, la población rural constituía el 66.53% del total del país, o sea, 11 012 091 habitantes, alejados de los centros de enseñanza. La población rural en edad escolar comprendía a 2 312 536 niños, de los cuales recibían educación sólo 917 503, es decir, 1 395 033 quedaban sin enseñanza (García Téllez, 1935, p. 43).

Por otra parte, el 79% de la población económicamente activa (Cano, 1938, pp. 38-39) se dedicaba en esa época a la agricultura, principal fuente de riqueza del país. Era, por tanto, indispensable que el gobierno atendiera de modo preferente a la educación de casi las dos terceras partes de la población dedicada a las actividades agrícolas. Ahora bien, la política cardenista buscaba hacer del ejido uno de los factores básicos de la economía nacional y convertirlo en la espina dorsal del nuevo sistema educativo, pues la actividad agrícola extemporánea acarrea la ruina de la cosecha; el descuido en atacar las plagas merma las utilidades; y el retraso en preparar y abonar la tierra impide el logro de pingües cosechas.

Cárdenas expropió, durante los años de su gobierno, alrededor de 25 624 036 has. —un 13% de la superficie del país— y convirtió en ejidatarios a más de 1 800 000 campesinos. Era, pues, de vital importancia educarlos para cultivar los ejidos, unidad agrícola del gobierno y evidencia tangible de un acto de justicia en favor de los desposeídos. La cooperación de los campesinos resultaba fundamental en una obra común de evidente utilidad social (Hansen, 1983, p. 46).

2. Efecto del problema agrario en la educación

Estas disposiciones agrarias convirtieron lógicamente la escuela rural y, preferentemente, la ejidal, en unidad del sistema educativo en torno de la agricultura. Desde 1933, Bassols declaró que la SEP reconocía el vínculo indestructible entre la escuela y el ejido y pedía a los maestros que participaran en la reforma agraria *(El Maestro Rural,* 1933, *2* (No. 8) (febrero), pp. 8 y 33). Por eso, la SEP aconsejaba a los maestros que organizaran a los campesinos en cooperativas, tanto de producción como de consumo, y declaraba que los directores e inspectores eran los responsables de provocar en los maestros este espíritu de solidaridad y simpatía para con los desheredados. Al publicarse en 1934 el *Nuevo Código Agrario,* se reprodujo éste en su totalidad en *El Maestro Rural,* con un comentario sobre sus implicaciones.

Por otra parte, a medida que la materia prima se obtuviera en abundancia, se iniciaría y fomentaría la actividad industrial de la población, cuyo medio geográfico dictaría el contenido y esencia de la enseñanza, en favor no sólo de los niños sino también de la comunidad, pues la escuela ejidal, institución genuinamente revolucionaria, se pondría al servicio de la población adulta, lo mismo para iniciarla en mejores técnicas de producción que para mejorar las condiciones de la propia vida.

La escuela rural, pues, quedó confirmada —ya lo era desde tiempos de Vasconcelos—como foco de la cultura del pueblo y obligó a la comunidad a ejercer su acción educativa no sólo entre los niños sino también entre los adultos. La comunidad, la agencia educadora por excelencia, se valió de la escuela a manera de órgano científico de esas actividades.

La orientación socialista de la enseñanza (colectivista como el ejido) respondía plenamente a la campana política del gobierno proclamada de nuevo en el Plan Sexenal. La educación no podría constreñirse a enseñanzas abstractas ni a problemas descarnados, ni permanecer a espaldas de las necesidades del pueblo, sino tendría que dirigirse a transformar la escuela en agencia de la vida económica y social, con el mejoramiento de las técnicas agrícolas, la eficiencia del trabajo de los campesinos y la organización de los sistemas de producción colectiva.

La escuela rural debía atender a las actividades relacionadas con el ambiente y, en consecuencia, determinar las actividades agrícolas e industriales adecuadas a la localidad y a las aptitudes de los habitantes. Parte integral de la escuela rural era informar sobre los servicios sociales de salud pública, fortalecer la campaña contra el alcoholismo y promover el respeto hacia la mujer. La responsabilidad fundamental de la escuela rural consistía en impartir conocimientos prácticos aplicables a las situaciones especificas de la localidad.

3. El maestro rural y su misión (Córdova, 1974, pp. 3-4 Cano, 1932, pp. 3-6)

Era obvio que el papel del maestro, derivado de la naturaleza de la escuela rural, debía ser preponderante en la comunidad, si bien, aun después de las instrucciones de 1931, seguía siendo confuso. Se presumía que el maestro había de ser amigo del campesino y ayudarlo en sus gestiones para obtener tierras, pues la comunidad que carecía de tierra, no contaba con los medios de subsistir ni podría progresar. De ahí que poco a poco las actividades del maestro rural se concentraron en ser: 1) educador, en el sentido más amplio de la palabra, actividad que incluía la capacitación agrícola y la labor social; 2) agente cultural que inculcaba normas y hábitos nuevos, modificadores de lo tradicional; y 3) gestor político y social de los asuntos que afectaban a la población rural (Raby, 1974, p. 238). No podía permanecer ajeno a las actividades sociales de cualquier índole ni dispensarse de ejercer acciones radicales, como organizar a los campesinos contra los propietarios, o quizá denunciar la pasividad y fatalismo de los miembros conservadores de la localidad, para quienes estas actividades eran frutos venenosos del rumbo socialista del gobierno. Este delicado papel del maestro rural lo colocaba en el ojo del huracán y dio origen a abusos que se referirán más adelante.

4. La reorganización de la SEP en el sexenio de Cárdenas

De 1934 a 1936, la SEP efectuó cambios importantes en su organización para adaptarse a los nuevos objetivos, acordes con el Plan de gobierno. El Departamento General de Educación Primaria, Rural y Foránea, se convirtió en Dirección General de Educación Urbana y Rural en los Estados y Territorios y transfirió los jardines de niños al cuidado de la Secretaría de Asistencia Pública. El Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural permaneció sin cambio alguno. A fines de 1936, se estableció el Departamento de Educación Indígena, del cual se habló antes.

La Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios coordinaba la educación primaria rural e indígena, unificaba y coordinaba los sistemas educativos federales, estatales y municipales, y divulgaba el programa de la educación socialista *(Memoria,* 1935-1936, *1,* p. 6). Sin embargo, la Dirección concentró su acción educativa en las comunidades agrarias o indígenas y dejó a los gobiernos estatales y municipales el cuidado de organizar la educación en sus respectivas áreas de jurisdicción. Por tanto, los planteles no rurales a cargo de la Dirección eran pocos en número y estaban registrados como escuelas "tipo" del modelo adoptado por las escuelas federales (*Memoria,* 1935-1936, *1,* p. 18).

Personal directivo, académico y administrativo, cuyo número aumentaba cada año —2 000 entre 1935 y 1936 (*Memoria,* 1935-1936, *1,* p. 18)—, dirigía y supervisaba el sistema. Al personal directivo pertenecían las jefaturas y subjefaturas; el Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, iniciado en 1934 con el nombre de Cuerpo Técnico de Educación Rural; los inspectores generales, y los directores de educación. Las funciones de estas dependencias consistían en coordinar el sistema educativo: preparar los planes de trabajo de las escuelas rurales; la acción de los maestros rurales; los exámenes a título de suficiencia del personal de servicio no titulado; los proyectos de seguro magisterial, y la inspección de los planteles. Integraban el Consejo los jefes de los departamentos, encargados de la educación rural y de la enseñanza agrícola normal rural, los jefes técnicos, los inspectores generales de zona, y cuatro maestros expertos.

Los ocho inspectores generales de zona supervisaban el sistema de las escuelas de campo, seleccionaban a los maestros y auxiliaban a los centros de cooperación pedagógica que ofrecían los cursos de capacitación para maestros rurales.

Treinta directores de educación, que representaban a la SEP en los estados, se encargaban del funcionamiento técnico de todas las escuelas rurales federales: orientar y reeducar a los maestros; seleccionar al personal docente; hacer cumplir los artículos 3° y 123°, y desarrollar campañas en pro de la educación socialista.

Los inspectores o instructores de jefes de zona, por su parte, constituían el personal intermediario entre los maestros y las comunidades campesinas con los organismos directivos. Su labor consistía en promover la educación entre los campesinos e inspeccionar y supervisar las escuelas rurales, coordinar la tarea de los promotores de la educación y procurar el mejoramiento de la comunidad y organización del proletariado —urbano y rural— con los maestros y las autoridades locales. Había 395 inspectores que trabajaban por zonas y tenían a su cargo unas 45 escuelas rurales.

El personal directivo y administrativo interno estaba distribuido en cuatro departamentos: de Escalafón del Magisterio, de Economía Nacional, Agrario, y del Trabajo; y tres oficinas generales: Oficina de Administración y Personal, de Acción Social, y de Control Escolar. Las oficinas eran: la administrativa y de personal, a cuyo cargo estaba distribuir el presupuesto y controlar el personal; el Departamento de Escalafón del Magisterio, y la Oficina General de Acción Social, establecida en 1936, al inaugurarse la Dirección General de Educación Urbana y Rural en los

Estados y Territorios, cuyo objeto era "controlar, organizar y dirigir la labor social de las escuelas", cuidaba especialmente de la educación política de las masas campesinas, que comprendía la organización cooperativa —escolar y extraescolar—; la orientación del magisterio por cursos de correspondencia y revistas sobre las actividades que debían desarrollar en cooperación con organismos gremiales de trabajadores, sindicatos, ligas, comités ejidales, cooperativas, etc.; formación de centros nocturnos recreativos y culturales para trabajadores, que promovían la lectura de prensa revolucionaria y el estudio de las secciones dedicadas a la acción agraria; pláticas relativas a la lucha de clases, exámenes de fenómenos como las huelgas, el reparto de tierras, etc., y la enseñanza de himnos y poesías revolucionarias *(Memoria,* 1936-1937, *1*, pp. 481-482).

La Oficina de Acción Social, a su vez, se vinculaba con otras dependencias del gobierno, como el Departamento Agrario y la Secretaría de Agricultura y Fomento.

En 1936 se creó el cuerpo técnico de agricultura y zootecnia, con algunos egresados de las escuelas regionales campesinas. La actividad de este cuerpo era recorrer las escuelas de su jurisdicción para enseñar a los maestros y campesinos nuevos métodos de cultivo y organizarlos en clubes de fomento agrícola *(Memoria,* 1936-1937, *1,* p. 484).

Había también oficinas generales de control escolar, de escuelas urbanas y primarias, semiurbanas y fronterizas, de jardines de niños, que pasaron a depender de la Secretaría de Asistencia Pública, de escuelas rurales cuya actividad consistía en impartir, en dos o tres turnos, educación primaria elemental hasta el tercero o cuarto grados a niños y adultos de la comunidad. Estas escuelas fueron las de mayor difusión durante el sexenio. En 1936 había 11 078 escuelas rurales. Finalmente, había una oficina de escuelas primarias "Artículo 123°", sostenidas por los patrones para beneficio de los hijos de los trabajadores. Estas escuelas quedaron bajo el control de la SEP desde 1933. La educación estaba sujeta en estos planteles a los programas oficiales y los maestros eran designados por la federación con sueldos iguales a los de profesores federales de la misma categoría.

Estas dependencias mantenían relaciones con el Instituto de Orientación Socialista para elaborar planes y programas de estudio y folletos de divulgación; con el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural respecto a cursos de capacitación del magisterio, la inspección de centros escolares y la coordinación de algunas escuelas rurales; con el Departamento de Psicopedagogía e Higiene y el de Bellas Artes, sobre los planes de trabajos escolares y extraescolares; con el Departamento de Bibliotecas; y, finalmente, con el Departamento de Estadística y el Administrativo que concentraban la información general de todas las dependencias de la SEP.

Las relaciones con otras dependencias del gobierno se manejaban a través de la jefatura y del Consejo Nacional de Educación Primaria y Rural. Inicialmente, en 1934, se mantuvieron relaciones con la Secretaría de Agricultura y Fomento para los aspectos de fomento agrícola; luego se efectuó una vinculación formal con el Departamento de Economía Nacional, el Agrario y el del Trabajo.

El Departamento de Educación Indígena se fundó en 1936 con el objeto de especializar la acción educativa entre los indígenas. Coordinaba los Institutos Indígenas, antes supervisados por la Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural. Para 1936 había ya 29 centros de educación indígena. Este departamento trabajó en estrecha colaboración con el Departamento de Asuntos Indígenas recién formado. Los centros tenían por objetivo encauzar el progreso material, económico, psíquico y cultural de los indios *(Memoria,* 1936-1937, *1*, pp. 320; 401-412).

En internados mixtos, con organización semejante a la de las escuelas regionales campesinas, los centros controlaban a las escuelas rurales situadas cerca del internado; los maestros y alumnos de aquéllos desarrollaban una directa acción económica y social en los poblados. Las escuelas prestaban a los vecinos del pueblo los elementos industriales y la maquinaria agrícola, siempre que se organizaran en cooperativas. Los centros de educación indígena debían actuar, como miembros de una comunidad con tendencia socialista, con el gobierno escolar (participación de alumnos y maestros en el mismo); las cooperativas de producción y de consumo debían actuar, con intensa acción social, fuera de las aulas, encaminadas aquéllas a las comunidades de las zonas de influencia *(Memoria,* 1936-1937, *1,* pp. 320, 401-412).

5. LAS ESCUELAS RURALES[1]

Se recordará que desde 1933, todavía en tiempos de Bassols, había en la educación rural los tres tipos de escuelas: rural, normal y central agrícola, además de las Misiones Culturales, cuyo objetivo era completar la deficiente preparación de los maestros rurales y actualizar la de los competentes. La escuela rural era la espina dorsal del sistema; junto con la preparación básica en lectura, escritura y aritmética, ofrecía cursos en técnicas agropecuarias, artesanías y preparación de conservas, es decir proporcionaba a los campesinos las destrezas necesarias para ganarse la vida.

Cárdenas dio un gran impulso a las escuelas rurales durante su sexenio. Apoyado en la disposición del Plan Sexenal de destinar un alto porcentaje del presupuesto nacional para la educación, ordenó que buena parte de ese dinero se dedicara a las escuelas rurales. Y no se contentó con multiplicar el número de éstas, sino, sobre todo, buscó infundirles una nueva orientación para preparar al pueblo a los enormes cambios sociales y económicos que se planteaban, es decir, preparar al campesino para que recibiera la tierra, especialmente donde se distribuiría con base colectivista.

[1] Véase el excelente estudio de María Manuela Sepúlveda. La política educativa y las escuelas rurales en la década de los 30. El caso de las escuelas regionales campesinas en 1936. (Tesis inédita de licenciatura). Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1976. Véase también *Programas para las escuelas primarias rurales.* México: Secretaria de Educación Pública, 1937.

Aunque los resultados fueron menores que lo proyectado, sin embargo debe reconocerse el impulso dado por Cárdenas a este tipo de escuela. Véase el cuadro siguiente con el crecimiento de las escuelas rurales.

CUADRO 1

Crecimiento de las escuelas rurales

Año	*Escuelas rurales*	*Maestros rurales*	*Alumnos*
1934	7 063	11 432	45 000
1935	8 067	13 677	598 546
1936	9 682	16 079	615 085
1937	11 046	16 339	660 578
1938	11 248 (12 095)*	17 047	683 432
1939	12 208*	15 616*[2]	

* SEP, *Memoria,* 1938-1939, *1,* pp. 64-67.

El Nacional (abril 2 de 1935) indicaba la necesidad de que la escuela rural cumpliera su papel histórico de crear, al mismo tiempo que capacidades y aptitudes técnicas para el trabajo, una conciencia clara de la verdad social que circundaba al niño, para hacerle sentir, como un imperativo, que la solución de toda esa miseria y dolor estaba en el seno de la escuela misma.

El inspector Juan J. Flores *(El Nacional,* septiembre 10 de 1935), al repasar la labor de la escuela rural: enlistar en el patrón escolar a todos los niños y niñas de 6 a 14 años, para notificar a sus padres que los enviaran a la escuela; entrenar a los niños en una serie de pequeños trabajos materiales de diversa índole; convocar a los padres de familia a juntas para constituir un comité educativo, así como una sociedad de padres de familia o un consejo comunal; organizar cooperativas de producción y de consumo o de ambos fines para los alumnos y luego para los adultos; reunir a los obreros y campesinos en sindicatos para defenderse de las explotaciones del patrón, concluía que el plan era hermoso e intachable desde el grandioso edificio de la SEP, pero *El Nacional* (septiembre 11 de 1935) opinaba que era hora de rectificar el programa y aplicar mayor cantidad de dinero en efectivo y en libros de texto, útiles escolares y herramientas de todas clases para el desarrollo de la escuela rural socialista.

Cárdenas no echó en saco roto tales recomendaciones y estableció mayor relación entre el aprendizaje, el trabajo productivo y la acción social. Las escuelas debían ayudar a organizar cooperativas de producción y de consumo siempre que fuera posible, y para 1940 existían más de 800 (Ruiz, 1963, p. 57). Además, se llevaron a cabo planes de reforma integral para una región, generalmente en zonas donde se había efectuado el reparto de tierras en gran escala, con base en los ejidos

[2] No se explica por qué razón disminuyó su número.

colectivos, como en el Valle del Yaqui (Sonora), en la zona de Nueva Italia (Michoacán) y, sobre todo, en la Laguna (Coahuila). El nuevo Banco de Crédito Ejidal empezó a financiar el desarrollo de las comunidades de la región lagunera, favorecidas con tierras, donde las Misiones Culturales ayudaron eficazmente (*El Nacional*, marzo 11 de 1937) Se iniciaron obras de irrigación y electrificación, se proporcionaron servicios médicos y se estableció una dirección de educación regional especial. Todavía para esa época, las escuelas rurales, separadas entre sí por la áspera geografía del país, debían luchar contra ésta para comunicarse.

Los ecos de la labor de la enseñanza rural, continuación de la emprendida desde el tiempo de Vasconcelos, llegaron hasta Norteamérica, donde la Universidad de Columbia (Nueva York) ofrecía, en sus cursos de verano de 1935, un curso destinado a estudiantes graduados del Colegio de Maestros sobre educación rural mexicana (*El Nacional,* mayo 21 de 1935).

6. LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS

Bassols, después de un cuidadoso estudio, había decidido fundir en un nuevo tipo de plantel, la Escuela Regional Campesina (ERC), las actividades de las Normales Rurales (ENR) (preparación de maestros rurales), de las Centrales Agrícolas (ECA) (enseñanza de técnicas agrícolas y pedagógicas para los maestros) y las actividades más variadas de las Misiones Culturales (MC) (véanse Vol. 2, pp. 612-616; Britton, 1976, *2,* pp. 37-38, 47-50; Raby, 1974, pp. 45-48; Sepúlveda, 1976, pp. 121-136; *Memoria,* 1935-1936, *1*, pp. 25-32).

La ERC fue el experimento que tuvo mayor éxito en la década de 1930 a 1940. Sobrepasó las expectativas del Plan Sexenal. Mientras en 1934 había 10 con 900 alumnos, en 1940 eran 33 con 4 116; el 64% de los alumnos eran de origen campesino y, al terminar sus estudios, trabajaban de ordinario como maestros rurales, con excelente éxito.

Fundamentalmente, la ERC consistía en un internado mixto, cuyo objetivo era preparar técnicos agrícolas y/o maestros rurales con entrenamiento técnico y agropecuario. Los cursos eran de dos años —estudios generales— y un tercero de preparación para la enseñanza. Las había de tres tipos “A” “B” y “C”, según el número de estudiantes. El plan de estudios era el siguiente:

CUADRO 2

Plan de estudios de las Escuelas Regionales Campesinas

Sección agrícola

Primer año
(primer semestre)

Lengua nacional (escritura, lectura, expresión oral y escrita)
Aritmética y geometría
Ciencias naturales (botánica,

Anatomía, fisiología e higiene
Agricultura elemental (suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivos, animales domésticos)
Ciencias sociales (geografía, historia, civismo y elementos con orientación socialista)
Dibujos y artes populares
Educación física (juegos y deportes)
zoología, física y qímica)
Industrial rural (desecación y conservación de productos agrícolas)
Oficios rurales (curtiduría, talabartería, carpintería y herrería rural, hojalatería u otros, de acuerdo con la región)
Canto y música
Economía doméstica (especial para mujeres

(segundo semestre)

Lengua nacional
Ciencias naturales
Agricultura elemental
Oficios rurales
Dibujo y artes populares
Educación física
Aritmética y geometría
Anatomía, fisiología e higiene
Industrias rurales
Ciencias sociales
Canto y música
Economía doméstica

Los programas de este curso serían cíclicos y la enseñanza funcional y activa.

Segundo año
(primer semestre)

Lengua nacional
Ciencias naturales
Industrias rurales
Mecánica aplicada (fabricación de herramientas y aparatos sencillos necesarios al agricultor su arme, desarme y reparación)
Economía y legislación rural
Dibujo y artes populares
Canto y música
Higiene, cuidados pre y posnatales, primera infancia, cuidado de enfermos y atención de accidentes
Aritmética y geometría
Agricultura elemental
Oficios rurales. Ampliación del curso de primer año
Ciencias sociales (estudio y mejoramiento de la vida rural con prácticas y observaciones que afectan a la vida del campesino y crítica a las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas)
Educación física
Economía doméstica

(segundo semestre)

Lengua nacional
Ciencias naturales
Agricultura elemental
Industrias rurales
Oficios rurales
Construcciones rurales (prácticas de construcción, conservación y reparación de obras materiales,
Aritmética y geometría. Contabilidad rural
Aprovechamiento y conservación de riquezas naturales
Mecánica aplicada
Ciencias sociales
Economía y legislación rural
Dibujo y artes populares

según necesidades del pequeño agricultor y características del medio)
Economía doméstica
Canto y música
Educación física
Higiene de la niñez y adolescencia, elementos de salubridad rural

Sección profesional

Tercer año
(primer semestre)

A este curso solamente pasarían los alumnos que tuvieran decidida vocación y capacidad para el magisterio.

Curso superior de lengua nacional: literatura española, mexicana
Psicología educativa (del niño, adolescente y adulto)
Estudio y mejoramiento de la vida rural (investigación y organización)
Industrias rurales (especialmente las de la región)
Puericultura
Economía doméstica (especial para mujeres)
Ciencias naturales (mineralogía y biología)
Preparación y organización del material didáctico
Principios de educación rural
Canto y música
Educación física
Agricultura elemental (aplicación del programa de la sección agrícola)
Oficios rurales (adiestramiento de los elegidos en la sección agrícola)

(segundo semestre)

Curso superior de lengua nacional (lectura, escritura, expresión oral y escrita y literatura española, mexicana e iberoamericana)
Estudios y mejoramiento de la vida rural
Agricultura elemental
Oficios rurales
Economía doméstica
Ciencias naturales (estudio de los recursos naturales de la región)
Organización y administración de escuelas rurales
Métodos de enseñanza
Canto y música
Educación física
Industrias rurales
Orientación socialista y legislación obrera y campesina

(*Memoria* 1935-1936, *1*, pp. 25-32).

El plan parecía bien diseñado para el campo. Tenía en cuenta las necesidades rurales y preparaba a los campesinos para afrontarlas en los aspectos más urgentes (cuidados pre y posnatales, enfermos, construcciones, industrias rurales, etc.). Estaba dividido en semestres, característica que empezaba a introducirse en el país. El tercer año, el profesional, adolecía de tantas materias y tan diferentes que dificultaba la asimilación adecuada de las mismas (véase Vol. 2, pp. 615-616).[3]

[3] No es posible comparar el plan de estudios de las ERC creadas por Bassols con éste, por carecer de dicho plan.

La ERC trató de evitar las deficiencias de las otras escuelas mediante el requisito de pedir antecedentes sociales a todos los solicitantes, además de la recomendación de una escuela rural. La edad límite de los estudiantes se redujo a 14 años para facilitar su integración a la comunidad. El personal de la escuela debía compartir la tierra con los ejidatarios de las cercanías. Los estudiantes que terminaban el entrenamiento agrícola recibían del gobierno tierra y equipo y los que concluían el curso para maestros pasaban a una escuela rural.

Las regionales campesinas combinaban cursos formales con aprendizaje de prácticas agrícolas y técnicas, además de una ética de servicio social y de identificación con el campesino. Pasaron por tres etapas: *la primera,* de 1933 a 1935, caracterizada por cambios continuos e inestabilidad organizativa, cuando varias ECA se convirtieron en ERC y algunas ENR lo hicieron también. Estas últimas experimentaron mayor dificultad en reestructurar sus programas así como en conseguir los instrumentos necesarios. Unas, situadas en centros urbanos, se fusionaron con otras establecidas en el campo. Las ENR pasaron generalmente a la categoría "C".

La segunda etapa abarcó de 1935 a 1938 —el periodo de mayor rendimiento, mejor funcionamiento y más apego a la escuela socialista. En 1938 las escuelas se circunscribieron especialmente a la enseñanza técnica. A pesar de las limitaciones del presupuesto, se fomentaron los aspectos agrícolas, ganaderos e industriales con dotaciones de tierras (5 582 200 has.); 175 anexos de ganadería, 140 industriales y 170 talleres. Se acrecentaron las explotaciones en forma cooperativa y se establecieron ocho consultorios veterinarios (*Memoria,* 1937-1938, *1*, p. 17). En *la tercera etapa* (1938-1941) volvieron a ocurrir importantes modificaciones que culminaron con la clausura de estos planteles.

El cuadro siguiente indica cómo se efectuó el cambio de ENR y ECA a escuelas regionales campesinas, con una categoría intermedia de escuela "tipo transición" (ETT).

CUADRO 3

Cambios de las escuelas

Años	*ENR*	*ECA*	*ERC*	*ETT*
1932	15	8	0	0
1933	15	6	2	0
1934	11	5	2	4
1935	11	3	9	8
1936	0	0	23	10

(*Memoria,* 1936-1937, *1*, p. 363).

Los datos muestran que durante 1934 y 1936 se aceleró el cambio institucional. Las ETT iniciadas en 1934 alcanzaron la categoría de ERC en 1935-1936.

Las ERC crecieron rápidamente, como puede verse en el cuadro siguiente, excepto en 1940, cuando su número disminuyó.

CUADRO 4

Crecimiento de las Escuelas Regionales Campesinas

Año	*Proyectadas por el Plan Sexenal*	*Abiertas en realidad*
1934	8	6
1935	11	8
1936	14	23
1937	17	30
1938	20	33
1939	23	36
1940	26	32*

* La disminución en 1940 se debió probablemente a una reducción presupuestal que Cano no explicó.

En 1938 se fundó una nueva institución educativa de tipo agrícola y de menos costo que la ERC: la escuela elemental agrícola (EEA), cuyo objetivo era ofrecer la capacitación del 5° y 6° años de primaria con cursos de dos años, y así sustituir el curso complementario de la regional. La EEA podía funcionar en el mismo edificio de la ERC —curso complementario— o en un local de una comunidad cercana. La EEA no se consideraba autónoma, sino funcionaba como sección de la ERC en el mismo edificio o en una comunidad cercana.

La creación de estas escuelas modificó el plan de estudios de la ERC, cuyo curso complementario era de dos años, y se presentaron irregularidades en el sistema, efecto de la falta de planeación. Algunas ERC tenían escuelas elementales agrícolas de dos años y curso complementario de dos más; otras ERC, con EEA de dos años y un curso complementario de un año; ERC sin EEA y curso de un año y, finalmente, ERC sin EEA y sin curso complementario.

En 1940 había 33 ERC, 18 de las cuales conservaban el curso complementario y 20 la EEA.

Las ERC de la tercera etapa reformaron su plan de estudios en 1939 con el curso complementario de un año; el de dos para agricultores prácticos; y de dos también para maestros rurales. Se continuó el impulso a las cooperativas con halagüeño éxito. Se organizaron institutos de mejoramiento para maestros en servicio con la ayuda del personal de las Misiones Culturales, integrado en las ERC, ayuda que permitió a 1 922 maestros sustentar exámenes. La acción social comprendía el asesoramiento a los campesinos sobre el mejoramiento agrícola y ganadero, los problemas ejidales y de crédito, además de concursos y exposiciones (*Memoria,* 1938- 1939, *1*, pp. 14; 175- 176; 178 y 194).

Las ERC se concentraron en la región central del país, donde el gobierno pudo realizar una acción mayor en pro de la reforma agraria. Estas escuelas pudieron absorber la población escolar de comunidades dispersas. Aunque aquéllas estaban destinadas principalmente a los campesinos pobres, recibieron a los hijos de los pequeños propietarios y también a un grupo social nuevo, los recién convertidos en ejidatarios.

El cuerpo magisterial de las ERC experimentó algunos problemas. De 101 profesores en las escuelas (1937), sólo cinco tenían diplomas en alguna rama técnica y únicamente 11 eran agrónomos. Con excepción de 15 directores, dos médicos, un profesor de educación física y otros dos sin clasificación especial, los otros 65 carecían de preparación especial. Es decir, 13 escuelas no tenían instructores en materias técnicas y nueve carecían de agrónomos. Era obvio que, con semejante carencia de personal competente, las ERC no podían alcanzar las metas económicas y prácticas del Plan Sexenal (*Memoria,* 1936-1937, *1*, pp. 69-70).

La celebración de congresos y ferias regionales fomentó la vinculación de los estudiantes de las distintas escuelas, cuestión tan importante para el logro de los propósitos de la educación rural. En 1935 se tuvo en la ERC del Roque (Gto.) el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, organización formada por bloques de campesinos socialistas de 18 estados: Campeche, Chiapas, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, San Luis Potosí, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.[4] Una de las resoluciones del Congreso consistió en solicitar, en una de las ERC, la creación de un Instituto de Educación Rural Superior para formar a los futuros maestros de las ERC, ya que los actuales maestros de éstas se habían formado en normales urbanas, medio diferente de aquél en el cual actuarían. Se añadía que el Instituto debería funcionar para 1936 (Sepúlveda, 1976, p. 211; Miñano García, 1945, pp. 26-27).

La SEP y los visitantes norteamericanos George I. Sánchez y Goodwin B. Watson aplaudían la Escuela Regional Campesina, pero el secretario Vázquez Vela publicó, en 1939, un programa de reforma que manifestaba las dudas de la SEP sobre las escuelas que Bassols había planeado para el medio ambiente rural. Vázquez Vela introdujo reformas, porque la enseñanza de las escuelas secundarias rurales en ciencia y tecnología de la agricultura era inadecuada. En el sistema de Vázquez Vela las escuelas debían ofrecer preparación en cuatro materias: agricultura, educación rural, organización rural social y económica, y preparación doméstica para las mujeres. La penúltima era un esfuerzo de innovación para preparar a los jóvenes en el desarrollo agrícola, incluyendo el empleo y la conservación de recursos, mecánica aplicada, economía y la operación del ejido. Vázquez Vela estaba consciente de las fallas de la educación técnica en la ERC y de la necesidad de un organizador que dirigiera a los campesinos en su lucha con los

[4] Véase *Plan de estudios, programas, reglamentos y disposiciones técnicas y administrativas dictadas en los años 1939-1940 para las escuelas regionales campesinas.* México: Secretaría de Educación Pública, 1940.

complejos problemas que se les presentaban. Se acusaba a la ERC de producir pocos líderes rurales competentes en la amplia gama de aspectos que abarcaba el progreso económico y social del campo (Britton, 1976, 2, pp. 49-50).

7. LAS MISIONES CULTURALES

Con el afán de preparar mejor a los maestros y técnicos rurales, Bassols había integrado también (véase Vol. 2, pp. 612-613) las Misiones Culturales a las ERC y las había convertido en estacionarias. Vázquez Vela estimó que, al estar aquéllas inscritas en las ERC, se abandonaba totalmente al resto del país, con lamentable descuido de grandes zonas incomunicadas a donde no penetraba ninguna influencia federal ni estatal. Por otra parte, si a la incomunicación se añadía la escasez de recursos económicos y humanos de la SEP y la urgencia de expandir lo más posible la acción educativa, se comprendería que el secretario de Educación restituyera en 1935 a las Misiones Culturales su carácter móvil. Los institutos de investigación se separaron también de las ERC para formar parte del equipo técnico de investigación e inspección del Departamento de Educación Agrícola y Normal Rural.

Al recomenzar en 1935 su tarea viajera, las 18 Misiones llevaron consigo la filosofía recientemente incorporada de la Constitución: "servir como agencia promotora del mejoramiento social en los lugares en que se instalaron los institutos y en las comunidades circunvecinas" para enseñar a los vecinos las técnicas de trabajo más apropiadas para la mejor explotación y aprovechamiento de los recursos naturales de la región; realizar las investigaciones previas necesarias, a fin de descubrir los problemas económicos y sociales de la comunidad, de más urgente resolución; organizar a los vecinos para la resolución de los mismos y crear las instituciones funcionales encargadas de la dirección y realización de las obras, conectándolas con las instituciones similares que ya existían *(El Nacional,* abril 6 de 1935). Los misioneros no sólo debían ejercer su oficio entre los maestros rurales y la población nativa sino impartir también la filosofía social esbozada por el nuevo gobierno; ni sólo debían preparar profesores sino entrenar profesores socialistas. Así lo disponía una norma reproducida en la *Memoria* de 1934-1935 (*1,* p. 50), con el programa consiguiente de orientación socialista que constaba de:

CUADRO 5

Programa de orientación socialista

Filosofía socialista
Derechos revolucionarios mexicanos
Arte y literatura proletarios
Cooperativismo: doctrina cooperativa; sociedades cooperativas de México; cooperativas en la escuela
Historia del movimiento laboral internacional y nacional
Legislación laboral y agraria
Historia económica y social, internacional y nacional

El programa de entrenamiento profesional comprendía los cursos señalados a continuación:

Ciencia social
Organización y administración de las escuelas socialistas rurales
Cooperativismo, procedimientos organizativos y contaduría
Encuestas comunitarias; ejidos
Funciones de la enfermera en las comunidades rurales
Estudio de las máquinas agrícolas
Agrarismo; reforestación, cacería y pesca
Sindicatos
Planeamiento de programas rurales
Educación física

(*Memoria,* 1934-35, *1*, p. 51).

Las Misiones debían no sólo proseguir entonces su meritoria labor de otros años sino propagar una doctrina política que les daba orientación a ellas mismas y también a las masas.

Como en el pasado, el centro de las Misiones seguía siendo la escuela rural, la casa del pueblo. Los misioneros supervisaban las clases, sugerían medios de mejorar el currículo y adquirir los implementos necesarios. La misión buscaba la participación de maestros y estudiantes en todas las actividades que iniciaban. Animaban a los campesinos a vivir de los campos y a dedicarse a actividades recreativas, vocacionales y/o culturales.

Los misioneros trataban de promover una atmósfera amistosa en el distrito antes de iniciar sus actividades, especialmente entonces, cuando la doctrina del socialismo lastimaba la sensibilidad de grupos políticos o religiosos.

Al inicio del Plan Sexenal (1934) había 13 Misiones Culturales en México, con 150 misioneros. Se crearon dos más en el curso de aquel año (una urbana), aunque el Plan no mencionaba la necesidad de continuarlas. Al siguiente año se lanzaron a la operación otras dos y así llegaron a ser 18 —el número más alto durante el sexenio de Cárdenas.

Las Misiones Culturales fueron en 1936 transferidas al Departamento de Asuntos Indígenas (Carlson, 1963, p. 106).

Desde 1935 las Misiones Culturales rurales estaban formadas por un jefe de la misión; un organizador rural, encargado de promover el desarrollo de actividades económicas; una organizadora rural, con la función de fomentar el progreso de los hogares y la elevación de la vida doméstica; un maestro de educación física; otro de artes plásticas; un tercero de música; una enfermera y partera; y un operador de cine. Las urbanas constaban de un jefe, un maestro especializado en ciencias naturales, otro en ciencias sociales, uno de artes plásticas, un cuarto de educación física y una educadora de párvulos (Sierra, 1973, p. 50; Hughes, 1951, pp. 13 14; *Memoria,* 1935-1936, *1*, pp. 75-76; Delmez, 1949, pp. 153-163).

A cada Misión se le asignó su zona específica o estado. Bajo la nueva organización se logró mucho. La salud de los habitantes mejoró, así como la higiene de los pueblos; se introdujo agua potable y drenaje en muchas villas; se establecieron servicios médicos para combatir las enfermedades endémicas y epidémicas; se

crearon escuelas rurales en zonas donde no las había; se mejoró, por medio de Institutos, la preparación de los maestros y la calidad de la enseñanza de acuerdo con las normas de las escuelas rurales (Hughes, 1951, p. 14).

Las Misiones efectuaban institutos de acción social y mejoramiento de maestros con duración de cuatro a seis semanas cada uno. Una labor de investigación sobre las condiciones locales y la identificación de sus necesidades más apremiantes precedía al lnstituto (*Memoria,* 1935-1936, *1*, pp. 21-25). Los asistentes pasaron de 147 a 4 000 (Miñano García, 1945, pp. 197-200), según *El Universal* (enero 29 de 1937), las Misiones continuaron trabajando de esta misma forma en 1937 con la celebración de 27 institutos. Se calculaba que concurrieron a éstos unos 5 400 maestros-alumnos (*El Nacional,* noviembre 15 de 1937).

Las misiones cobraron tanta fama que ésta traspuso los mares y despertó el interés de la Internacional de Trabajadores de Educación, organización magisterial internacional con sede en París, la cual solicitó la participación de los maestros mexicanos en el Congreso Internacional de Educación Primaria, para que éstos informaran al Congreso sobre las Misiones (*El Universal,* abril 20 de 1937).

La rápida difusión y desarrollo de las escuelas rurales se debió, en gran parte, a los misioneros. Sin ellos no habría habido maestros para aquéllas: si bien los maestros entrenados por las misiones culturales carecían frecuentemente del bagaje académico y profesional, compensaban esta deficiencia con un ardiente celo por transformar sus comunidades mediante la educación (Hughes, 1951, p. 15). Para concluir la pugna existente entre los maestros misioneros y el Departamento de Asuntos Indígenas, dispuso Cárdenas que las Misiones se reincorporaran a la SEP, donde se reorganizaron rápidamente (*El Universal,* junio 8 de 1938).

Ante el empuje de muchos maestros, convertidos en agitadores izquierdistas que, con frecuencia, iban más lejos del propio gobierno, el presidente Cárdenas hubo de suspender en 1938 las Misiones Culturales, transformadas en brigadas de choque revolucionario (*Memoria,* 1938-1939, *1*, p. 63). En la lucha contra los latifundistas para establecer el ejido, hubo violencia y corrió la sangre. Las Misiones eran entonces factores importantes para perpetuar la educación socialista. Booth (1941, p. 142) señala este aspecto. Considera a los misioneros como cruzados de un nuevo mundo de fraternidad, fundado en la emoción, el fanatismo y la sangre derramada. Whetten (1948, p. 406) observa que las teorías comunistas se infiltraron en las Misiones Culturales, circunstancia que obligó al gobierno a retirarlas del campo. La tarea de las Misiones suprimidas pasó a ser responsabilidad de las escuelas rurales (Delmez, 1949, pp. 153-164).

8. LAS ESCUELAS "ARTÍCULO 123°"

En enero 23 de 1934, la SEP envió un boletín a todos los inspectores, directores y maestros rurales en el cual señalaba una interpretación de la ley que ponía en vigor el artículo 123° de la Constitución sobre las escuelas de ese nombre. En abril 11 de 1935, la SEP envió de nuevo directivas al personal federal de educación para esta-

blecer las escuelas "Artículo 123°" en las áreas industriales y agrícolas, donde los empresarios tenían la obligación de fundarlas.

El número de directivas publicadas por la SEP durante 1937 y 1938 demuestra que se presentaron dificultades en el funcionamiento de estas escuelas. Algunos empresarios acudieron a las cortes; otros rehusaron admitir en sus dominios a maestros nombrados por el gobierno. Se elevaron los salarios magisteriales y se efectuaron esfuerzos por influir en el contenido de los programas de los cursos. El gobierno ordenó establecer un impuesto especial a las empresas comprendidas dentro del artículo 123° y pagar los salarios de los maestros de dicho impuesto.

La SEP pretendía administrar directamente algunas de esas escuelas agrícolas, por expropiación de latifundios y su redistribución en pequeñas parcelas. La SEP calculó que en 1934 existían unas 3 000 escuelas "Artículo 123°". En realidad, eran poco más de 1 000, pues los grandes propietarios emplearon el ardid de rentar porciones de tierra a los campesinos, dejando así la explotación de éstas a contratistas independientes y reduciendo consiguientemente el tamaño de su propiedad y el número de los habitantes. La SEP publicó en 1934 una declaración que explicaba su posición oficial: los contratos entre el propietario y el arrendador eran, en parte, civiles, en parte, laborales y, en este último sentido, caían bajo la jurisdicción de la Ley Federal del Trabajo. Ahora bien, el artículo 123° daba a la SEP el derecho de considerar la tierra rentada como parte de la hacienda. De esa manera, la SEP impidió que la estratagema inventada por los propietarios les permitiera salirse con la suya (*Memoria,* 1933-1934, *2*, pp. 57-65).

Bajo la presidencia de Cárdenas, la SEP prosiguió urgiendo la obligación, fundada en el artículo 123°, y 2 017 escuelas daban enseñanza, en 1935, a 89 202 estudiantes. Mas como la mayoría de las escuelas "Artículo 123°" estaban en las haciendas y éstas, de acuerdo con el programa agrario, se repartieron, 375 escuelas se clausuraron en 1937, al efectuarse la división de las grandes propiedades. Por esta misma razón, el número de escuelas "Artículo 123°" siguió declinando sin cesar y en 1940 quedaban sólo 1 176 (*Memoria,* 1936-1937, *2*, p. 479; *El Nacional,* noviembre 5 de 1935 y agosto 8 de 1936).

9. Los maestros rurales y la violencia en el campo

Los maestros rurales desempeñaban su labor en medio de duras condiciones: aislamiento e insalubridad, constantes penurias y falta de diversiones. Por otra parte, eran testigos de la extrema miseria de numerosas comunidades de campesinos, circunstancias que los empujaron a identificarse con los grupos descontentos y a tomar una actitud radical ante la injusticia social imperante en el país. Además, se les pedía de parte de la SEP convertirse en "agitadores revolucionarios" y "difundir las ideas socialistas en las zonas rurales con el fomento de la organización y preparación del proletariado rural para la lucha social" (*Memoria,* 1937-1938, *1*, p. 156).

Nada de extraño tuvo que numerosos maestros rurales se lanzaran a luchar por la tierra y a combatir el fanatismo (Raby, 1968, p. 191). Las consecuencias

de esta doble actitud no se hicieron esperar de parte de los latifundistas, caciques y políticos, quienes sentían amenazados sus intereses, y también de católicos combativos, cuya religión atacaban algunos maestros: la sangre de estos empezó a teñir el campo.

Las implicaciones políticas de la labor de los maestros rurales eran a menudo fuente de conflictos ineludibles: se les encomendaba enseñar nuevos métodos agrícolas a los campesinos, pero las mejores tierras permanecían en posesión de los latifundistas; fomentaban las cooperativas locales, pero el cacique del pueblo monopolizaba la comercialización de los productos; combatían el alcoholismo, mas el diputado local distribuía pulque y tequila para ganarse los votos; obtenían, a costa de grandes luchas, tierras para el pueblo, pero chocaban con violenta oposición de los terratenientes, amparados por personajes influyentes de la capital. El conflicto irrumpía frecuentemente entre las actividades educativas y culturales del maestro y los arraigados abusos de quienes detentaban el poder. En otros casos, el maestro mismo empleaba tácticas violentas que no podían menos que encender la ira de algunos grupos y de convertir a aquéllos en víctimas de la violencia física, extendida hasta el homicidio.

Hasta 1968 no se habían averiguado las causas mediatas e inmediatas, las modalidades y aun la distribución geográfica y cronológica de la violencia rural. Raby (1968 y 1974) emprendió una investigación de las fuentes de aquélla y pudo aclarar que los comentarios de la prensa de la época solían ser polémicos. Mientras unos consideraban a los maestros asesinados mártires de la educación rural, otros los acusaban de "buscapleitos", de "ateos o comunistas".

La falta de información precisa y objetiva dificulta establecer un análisis riguroso. Raby, entre 1931 y 1940, encontró 139 incidentes concretos de violencia contra los maestros rurales y presentó una relación cronológica con las fuentes de aquéllos. De los 139 incidentes mencionados, 72 fueron fatales: murieron 79 profesores (en algunos de los incidentes, perecieron varios maestros al mismo tiempo). Raby estima que una revisión de todos los diarios de provincia elevaría la cifra hasta 200 y tal vez más. El sindicato magisterial proporcionó (julio de 1938) el dato de 15 asesinatos en los primeros meses de ese año, sin describir los motivos ni la condición de los agresores. Con todo, no parece que 1938 haya sido un año especialmente violento.

En 74 de los casos puede descubrirse la motivación que encendió la violencia: 10 casos solamente se debieron a motivos religiosos. Ciertamente, muchos profesores anticlericales y algunos ateos ofendieron los sentimientos de personas religiosas; hubo mucho fanatismo de ambos lados (religioso y antirreligioso), pero la religión no aparece como motivo determinante en la mayoría de los casos; 12 surgieron de conflictos políticos locales; 15 se debieron a pleitos de tierras (los maestros encabezaban las solicitudes u organizaban a los campesinos); 19 se originaron en rencillas económico-sociales y 18 en motivos bastante confusos (Raby, 1968, pp. 214-215). Mencionaremos algunos de los más típicos, a guisa de ejemplo.

Los 139 incidentes registrados por Raby se distribuyen geográficamente de for

ma bastante singular: 27 en los estados del norte, 15 en el sureste y los 97 restantes corresponden al centro y oeste, una vasta región que abarca desde Nayarit a Veracruz y desde Hidalgo a Guerrero (Raby, 1968, p. 214).

Las querellas religiosas provocaron repetidos ataques a los maestros. Ya en los años 1926-1929 los cristeros habían quemado escuelas, asaltado a maestros y boicoteado planteles por motivos de índole religiosa. Casos semejantes se presentaron después de la implantación de la escuela socialista. En septiembre de 1934 en la Huacana, Mich., el inspector escolar organizó una "Semana Roja" que —según el profesor Ignacio Tapia Rangel— era una provocación antirreligiosa. Terminada la reunión, cuando los maestros regresaban a sus hogares, "grupos de fanáticos" atacaron y mataron a Flavio Gómez, Rubén Cervantes, Rogelio Arellano y otros. A Flavio Gómez le destrozaron el cráneo y arrastraron su cuerpo por las calles. En esa misma zona, en Santa Rita, Mich., fue asesinada la maestra María S. Morales (1937) (Raby, 1968, pp. 192-193). Unos reportaron que le dieron muerte con piedras y palos; otros, que a tiros delante de sus alumnos. Un testigo afirmó que los agresores eran "cristeros", al mando de un tal Dionisio Chávez o Mendoza, quien gozaba del apoyo del cura Cipriano Zarpién. Dos meses después, los ejidatarios mataron al cabecilla y el cura huyó del lugar. El motivo parecía deberse, en este caso, a hostilidad contra la escuela de parte de un grupo de fanáticos. Si hubo otros motivos, éstos no se mencionan.

Los descritos arriba y otros incidentes, cuya motivación religiosa aparece claramente, ocurrieron en la región centro-oeste de la República: estados de Aguascalientes, Jalisco, Michoacán y Zacatecas, zona donde se registró mayor actividad cristera entre 1926-1929 y que fue, en los años treinta, cuna del Sinarquismo.

Raby (1974, pp. 164-165) indica que hubo tenaz oposición a la educación socialista. Con todo, la religión se manipulaba a veces como disfraz para defender los intereses establecidos de los terratenientes y caciques. Varios maestros fueron asesinados por pistoleros que se decían defensores de la religión, pero en realidad estaban a sueldo de hacendados, quienes pretendían conjurar, so capa de religiosidad, la amenaza contra sus propiedades.

Un caso perteneciente al tipo de conflictos sociales fue el del profesor Enrique López Huitrón, asesinado en febrero 26 de 1939, cerca de San Andrés Tuxtla, Ver., junto con tres campesinos. Según *La Voz de México,* López Huitrón luchó denodadamente por conseguir tierras para los campesinos. Una manifestación de protesta, con participación de más de 12 000 trabajadores de San Andrés, exigió la destitución del ayuntamiento, coludido con los asesinos (Raby, 1968, p. 202).

En Campeche, entre 1935 y 1936, se cometió una serie de atropellos contra campesinos y maestros rurales: se encarceló a la maestra Marcela Salvatierra "por impulsar la lucha de los peones por el salario mínimo en la Hacienda de San Ignacio".

Cerca de Acámbaro, Gto., fue asesinado el profesor Juan Martínez de Escobar (junio 12 de 1938), quien realizaba intensa labor social y regresaba de una excursión con propósitos de estudio. Lo mataron "con lujo de crueldad delante de 15 niños".

Otros actos de violencia se originaron en conflictos emocionales como el caso de la maestra María Mora, de 19 años, a quien pretendía Hilario Venegas, con el rechazo completo de parte de ésta. Un día antes de su muerte, María expuso el asedio de que era objeto y pidió su cambio. Hilario, al sentirse rechazado, la mató a balazos (Raby, 1968, p. 207). Pueden citarse varios casos del mismo tipo en que las maestras corrían riesgo de muerte por razones ajenas a intereses religiosos, políticos y económicos. No deben, sin embargo, exagerarse estas excepciones, ya que en los casos de Elena Rico Galán y María del Refugio Higareda hay acusadores indicios de intereses privados, económicos y políticos (Raby, 1974, p. 184).

La intensa labor social realizada por muchos maestros encontró con frecuencia violenta oposición, sobre todo si éstos eran anticlericales o militantes, políticamente hablando. La naturaleza de la oposición y los medios para quebrantarla no siempre tenían éxito y revelan muchos aspectos de la actividad magisterial y de la sociedad rural de la época. Raby (1974, p. 147) apunta que no siempre es fácil descubrir los detalles de conflictos existentes por los cuales asesinaron a muchos maestros rurales, a otros les cortaron las orejas o los mutilaron de diversas maneras.

Como no es fácil trazar una línea bien definida entre la oposición clerical y los motivos de otra índole, así tampoco discernir entre las razones económicas y políticas de muchos maestros. La agitación agrarista sacó a la luz muchas veces las íntimas relaciones existentes entre los intereses de los propietarios y las autoridades municipales o aun estatales (Raby, 1974, pp. 195-196).

Los maestros no aceptaron sin protestas los continuos insultos, malos tratos, mutilaciones y homicidios que muchos de sus colegas sufrieron. *Excélsior* anunciaba (noviembre 8 de 1935) que la SEP había solicitado a la Secretaría de Guerra y Marina licencia de portar armas en beneficio de maestros que realizaban sus labores en ejidos, haciendas y ranchos. El 22 del mismo mes *(Excélsior),* se informaba que las escuelas rurales de la sierra del norte de Puebla suspenderían exámenes ante el peligro de los atentados que cometían partidas de alzados contra los maestros socialistas. Poco después (*Excélsior,* diciembre 5 de 1935), el presidente Cárdenas prometía al Comité de la Confederación Mexicana de Maestros conceder armas a los colegas para defenderse.

Los maestros no se contentaron con estas protestas e hicieron desfilar ante Cárdenas una manifestación de 10 000 maestros rurales (*Excélsior,* diciembre de 1935). Las mantas llevaban las leyendas más variadas: "Por cada maestro caído debe fusilarse un cura"; "Abajo las autoridades reaccionarias de Calvillo"; "Queremos autoridades que apoyen la educación socialista"... El diario añade que, entre tanto, abajo del palco presidencial del Palacio Nacional, unos grupos gritaban "Abajo Vázquez Vela".

Finalmente, *Excélsior* (diciembre 18 de 1935) informaba que el presidente Cárdenas había girado órdenes para que se proporcionara, por conducto de las jefaturas de la zona militar correspondientes, armas y parque para uso y defensa personales de los maestros socialistas.

Anteriormente (*Excélsior,* noviembre 24 de 1935) Cárdenas había ordenado a

la SEP que se proporcionaran $2 500 para los deudos del asesinado. El periódico aclaraba que los crímenes no habían sido cometidos por cristeros, como se había dicho, sino por gavillas de perturbadores del orden.

Como los crímenes continuaron, las peticiones de protección militar y las armas también. En julio de 1938 se informó que el Secretario de la Defensa Nacional, Manuel Avila Camacho, había decidido proporcionar a cada escuela regional campesina 50 máuseres y municiones y conceder a los maestros rurales el derecho de portar armas de fuego (*Excélsior,* julio 25 de 1938).

10. BALANCE DE LA EDUCACIÓN RURAL

Todo balance supone un objetivo claramente fijado, medios que guardan adecuada relación con éste y un examen de los resultados obtenidos.

El Plan Sexenal (*Historia Documental...,* 1982, *2*, p. 361) prescribía que el fomento de la educación, basada en los postulados y orientación de la doctrina socialista de la Revolución Mexicana, debía ser función esencial del Estado, y recordaba que uno de los mayores aciertos del movimiento revolucionario había sido multiplicar el número de escuelas rurales, instrumento civilizador de las grandes masas de la población. Consecuentemente con esta prescripción, el Plan estableció que el monto de los recursos educativos debería aumentar cada año y nunca ser inferior al 15% del presupuesto total de la federación. Por tanto, en 1934 se aplicaría a la educación un 15% del presupuesto federal; 16% en 1935, y así se incrementaría un punto cada año hasta asignar 20% en 1939. El Plan fijaba, además, el siguiente crecimiento de las escuelas rurales: 1 000 en 1934 y, a partir de 1935, 2 000 hasta 1939, cuando serían 12 000 (*Historia Documental...,* 1982, *2*, p. 364).

Es decir, se crearían 12 000 escuelas rurales que, sumadas a las 7 369 existentes en 1934, alcanzarían la cifra de 19 368. El número real quedó en 12 208, es decir, 7 160 menos.

CUADRO 6

Comparación entre el presupuesto federal y el educativo

Años	Presupuesto educativo	Presupuesto federal	Porcentaje
1935	44 450 000	275 795 000	15.027
1936	48 591 680	286 000 000	16.416
1937	59 363 944	333 225 688.82	17.815
1938	67 260 000	431 109 870.10	15.602
1939	67 075 000	445 875 613.78	15.043
1940	73 800 000	448 769 299.73	16.445
1941	77 850 000	492 930 595.73	15.793

(Cano, [1941], p. 14).

Los recursos asignados no fueron suficientes, como puede advertirse en el cuadro 6.

Lógicamente, al escasear los recursos no se lograron las metas cuantitativas fijadas por el Plan Sexenal, discrepancia que muestra el cuadro siguiente:

CUADRO 7

Desarrollo de la educación rural 1933-1939

Años	*Misiones culturales*	*Escuelas rurales*	*Maestros rurales*	*Estudiantes*	*Proyectadas*	*Realizadas*
1934	15	7963	11432	545000	8	6
1935	18	8067	13677	598546	11	8
1936	18	9862	16079	615085	14	23
1937	18	11046	16339	660578	17	30
1938	18	11248	17047	683432	20	33
1939	–	12208	15616	–	23	36
1940	–	–	–	–	26	32

(Hughes, 1951, p. 14).

Las escuelas rurales no alcanzaron el número programado; las ERC lo sobrepasaron ligeramente en 6: se proyectaron 26 y resultaron 32. El número de maestros, 15 616, quedó lejos del necesario para educar a la población escolar (1 395 033 niños del campo y 174 566 citadinos), cuando se habrían requerido no menos de 35 000: el 88% para las escuelas rurales y el 12% para las urbanas (García Téllez, 1935, p. 53).

A pesar de estas deficiencias en el aspecto numérico, la educación rural significó un importante avance, al orientar la preparación del pueblo para los enormes cambios sociales y económicos que se avecinaban. En efecto: 1) educó a los campesinos para recibir la tierra, especialmente el ejido, y conseguir el apoyo popular en crisis tales como la expropiación petrolera de 1938. El papel del maestro rural, sin embargo, no respondió a las expectativas y, en ocasiones, concitó la oposición popular y aun la hostilidad por su actitud antirreligiosa; 2) fue el vehículo principal para comunicar las políticas gubernamentales a las grandes masas campesinas y centro de fermentación ideológica y de actividad social, de suerte que aquéllas conocieran mejor los ideales de la Revolución y recibieran intensa propaganda sobre el socialismo oficial; 3) relacionó, como lo prentendía Bassols, el aprendizaje escolar con el trabajo agropecuario productivo y la acción social que permitieran a los campesinos ganarse la vida, aprovechando los beneficios de la civilización en la higiene, técnicas agrícolas y ganaderas, etc. Las escuelas llegaron a organizar 800 cooperativas de producción y consumo. Esta extensa labor consiguió realizar en la vida campesina importantes obras, con la colaboración del gobierno: las obras del Yaqui (Son.); Nueva Italia, (Mich.); y la

Laguna —regiones donde había tenido lugar un gran reparto de tierras— fueron decisivas para el desarrollo de la agricultura. Se iniciaron también otras de irrigación y electrificación. La penuria de los pueblos y villorrios no impidió a los maestros realizar su obra civilizadora y llevar los beneficios de la ilustración a los habitantes del campo; 4) unificó y coordinó los sistemas educativos de la federación con los estados y municipios, tarea iniciada con Bassols en 1933, y consolidada en 1940 con los acuerdos de federalización con 11 estados: Aguascalientes, Campeche, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Querétaro, Tabasco, Tamaulipas y Zacatecas (*Memoria,* 1939-1940, *1*, p. 113). Índice de esta tendencia a la centralización fue que, en 1925, la federación controlaba sólo el 25.9% de la matrícula elemental, mientras que en 1940 tenía el doble, 50.4%. La proporción entre la federación, los estados, los municipios y los particulares aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 8

Comparación entre el porcentaje de la matrícula de la federación, estados, municipios y particulares

Año	*Federación*	*Estados y municipios*	*Particular*	*Total*
1925	25.9	53.3	20.8	100
1940	50.4	42.4	7.2	100

(Martínez, 1974, *4*, p. 513).

La federación contaba en 1933,1934 y 1940, con las siguientes instituciones:

CUADRO 9

Número de planteles de 1933 a 1940

Escuelas	*1933*	*1934*	*1940*
Comunales	62	19	–
Rurales	6 945	7 921	12 510
Artículo 123°	–	687	870
Normales rurales	15	11	6
Centrales agrícolas	6	5	0
Regionales campesinas	2	6	32
Misiones culturales	16	16	0
Elementales agrícolas–	–	20	
Total			13 439

(*La educación pública en México 1939-1940, 1,* pp. 53-54).

Las cifras, a pesar de no haberse logrado las metas propuestas, son elocuentes: las escuelas rurales —que incluían a las comunales— casi se duplicaron; las ERC pasaron de dos a 32 (resultaron de la fusión de las normales rurales y las centrales agrícolas); las Misiones Culturales desaparecieron en 1938; se crearon 20 escuelas elementales agrícolas que formaron el total de 13 439 instituciones, las cuales distribuían a los campesinos los beneficios de la educación que les permitían ganarse la vida.

La educación rural difundió también la educación socialista —objetivo general—, tarea que adoleció hasta 1938 de confusión con el marxismo, el socialismo de la Revolución Mexicana, la antirreligiosidad y la escuela racionalista, cuando la tendencia educativa socialista empezó a esfumarse para dar lugar a una educación por la utilidad nacional; y convirtió a los maestros en agentes de cambio social mediante capacitación, publicaciones (*El Maestro Rural)* y, fundamentalmente, la inspección y el control de las escuelas centrales. Los maestros ayudaron a los campesinos a adquirir tierras, defenderlas legalmente, recobrarlas cuando se las habían quitado y hacerlas rendir; al mismo tiempo, enseñaron a vivir mejor tanto individual como comunitariamente. Puede verse en el siguiente cuadro, como ejemplo del ocaso de la educación socialista, la disminución del número de artículos de índole socialista, cuya mayoría eran traducciones de los autores europeos Max Beer y Otto Ruhle.

CUADRO 10

Número de apuntes de contenido socialista

Año	*Número de artículos socialistas*
1935. Vol. 7	54
1936. Vol. 8	12
1936. Vol. 9	7
1937. Vol. 10	3
1938. Vol. 11	8
1939. Vol. 12	11
1940. Vol. 13	1

(La cifra promedio de artículos socialistas aparecidos por número en 1935 era 2.3, de 1936 a 1940, el promedio era 0.85 por número).
(Britton, 1976, *2*, p. 31).

Finalmente, la educación rural hizo de las ERC las instituciones más importantes, por su tarea de preparar maestros El gobierno ejerció en ellas mayor acción, aunque la proporción de alumnos pertenecientes al grupo de pequeños propietarios fue mayor que la de ejidatarios (Raby, 1974, p. 46)

Las ERC llevaron a cabo varias prácticas útiles tales como: 1) relacionar, en el aspecto académico, la teoría, y en lo social, a los estudiantes campesinos con las

necesidades del ejidatario o de sus hijos, así como de maestros y promotores que efectuaron numerosas transformaciones sociales; 2) proporcionar ayuda a las prácticas cooperativas, si bien la organización de este tipo quedó un poco al margen de la producción general; 3) implantar el gobierno escolar, aunque no tan auténticamente, desde el momento en que la SEP lo imponía y no surgía de las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, quienes no tuvieron ocasión de controlar los presupuestos ni intervenir reglamentariamente en la escuela. La organización de los estudiantes se orientaba a realizar el programa de acción social. Por tanto, puede decirse que la educación socialista en las ERC distaba de ser democrática; 4) vincular la escuela socialista con el medio rural y reducir el papel de la Iglesia en la comunidad, reemplazándolo con actos cívicos y culturales. Los mejores logros de la ERC fueron la organización campesina para solicitar tierras, la introducción de nuevos métodos de cultivo así como el incremento de la producción.

Las ERC, pese a las dificultades en el desarrollo de su acción social, lograron influir eficazmente en las transformaciones del campo. Su éxito se debió a que respondieron a los intereses políticos del Estado y cumplieron con el papel señalado. Su desaparición en 1941 permitió a las Escuelas Normales Rurales y Escuelas Técnicas Agrícolas resurgir, las cuales repitieron la anterior separación entre teoría y práctica, escisión que afectó básicamente la evolución subsiguiente del campo (Raby, 1974, pp. 46-47; Sepúlveda, 1976, pp. 253-265).

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN URBANA

1. El proceso nacional de urbanización

Mientras en el campo se efectuaba una gran cruzada para capacitar a los campesinos a valerse por sí mismos, mediante el aprendizaje de los instrumentos básicos de la civilización: leer, escribir y contar, y la adquisición de técnicas mejores para el cultivo de la tierra y el cuidado de los animales domésticos, la enseñanza primaria urbana experimentaba una reforma sustancial.

En los treinta el desarrollo del país, en manos de los gobiernos revolucionarios, empezó a manifestar una tendencia creciente hacia la urbanización y la industrialización, como lo indica el cuadro siguiente:

CUADRO 11

Urbanización en México

Año	*Población total*	*Población urbana*	*Porcentaje urbano*
1900	13 607 259	3 861 855	28
1910	15 160 369	4 363 317	28
1921	14 334 780	4 355 499	30
1930	16 552 722	5 524 110	33
1940	19 653 552	6 682 142	34

(*Distribución geográfica de la población en la República Mexicana,* 1962, p. 7).

Durante la década anterior se había impulsado la educación rural con las escuelas rurales —las Casas del Pueblo—, los maestros ambulantes, las Misiones Culturales, las escuelas centrales agrícolas, las normales rurales y, luego, con las escuelas regionales campesinas. Cárdenas siguió esta política y la favoreció decididamente, con la cuantiosa distribución de tierras a los campesinos y el incremento del número de planteles rurales de distintas clases, frecuentados por un crecido número de alumnos de distintas edades. Mas impulsó también la industria —invirtió más de mil millones de pesos en obras públicas financiadas por su gobierno—, al mismo tiempo

que la iniciativa privada rivalizaba con cuantiosas inversiones cuyo resultado fue la creación de importantes empresas.

La Revolución había suprimido a una "élite" económicamente improductiva y redistribuido, en parte al menos, la riqueza. Este cambio permitió el crecimiento considerable de una clase media, espina dorsal de la Nación, que facilitó el llamado "milagro mexicano" de 1940 a 1960 (Hansen, 1983, pp. 52-60).

Desde luego, había que modificar el programa de primaria tradicional, orientado a cultivar los valores y aspiraciones de la burguesía, y sustituirlo por otro dirigido a una escuela para trabajadores.

2. Los jardines de niños

A estas instituciones alcanzó también la reforma del artículo 3°. Se les suprimió la literatura infantil —sentimentalista o irreal que los caracterizaba. Los niños debían percatarse, desde el mismo inicio de su vida, que eran trabajadores al servicio de la patria y agentes de transformación social.

Se pidió a las educadoras que aportaran cuentos, dramatizaciones y rimas apropiadas a la nueva orientación, recomendación valedera también para los juegos y cantos.

Por otra parte, se insistía en los postulados del sistema del "Kindergarten" (¿Fröbel?) y en el respeto al desarrollo del niño con estricto apego a las leyes que rigen su naturaleza. Se procuraba que el niño fuera colaborador activo en la educación, se le ponía en contacto con la naturaleza —el niño era un miembro real y efectivo de la comunidad—, y se procuraba rodearlo de un ambiente de actividad, trabajo, unión y servicio mutuo.

Simultáneamente a la labor de los jardines de niños, se desarrollaba la tarea de dar a conocer a los padres de familia la intención de la reforma escolar con el mejoramiento del propio hogar. Se impartieron clases de cocina y confección de vestidos, se enseñaron cantos de ideología socialista; se proporcionó atención médica gratuita; desayunos a los niños, etcétera (*Memoria,* 1935-1936, *1,* pp. 69-70; AGN R.C. 533.3/20).

3. La primaria urbana y rural en los estados y territorios

Una Dirección General tenía a su cargo todas estas primarias fuera del D.F. Su director general fue (1937-1938) el profesor Rafael Méndez Aguirre y el subdirector, el profesor Luis Alvarez Barret.

La educación primaria dependía del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, con una jefatura y una subjefatura, a las cuales reportaba todo el personal administrativo y el docente; la sección técnica de las primarias y jardines y normales del D.F.; otra para los mismos planteles foráneos; una tercera sección técnica para la enseñanza particular; y, finalmente, una sección de trámite administrativo y escalafón.

Además, reportaban directamente al Departamento de Enseñanza Primaria y Normal y cooperaban con el mismo: la oficina del seguro del maestro, la federación de Agrupaciones de Padres de Familia del D.F.; la Escuela Nacional de Maestros; el Consejo Técnico de Educación Primaria y la inspección especial de escuelas particulares (*Memoria,* 1935-1936, *1,* pp. 6 l -62).

Más adelante, el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal se convirtió en Dirección General de Educación Preescolar y Enseñanza Primaria y Urbana (*Memoria,* 1939-1940, *1,* pp. 25-43). El director fue el profesor Rafael Jiménez H. Los jefes fueron: Joaquín Jara Díaz (1935-1936) y Jorge Casahonda (1936-1937).

El estado de la enseñanza primaria en 1935 era el siguiente:

CUADRO 12

Estado de enseñanza primaria
(1935)

Instituciones		*Maestros*	*Alumnos*
Jardines de niños		288	11 716
oficiales	81		
particulares	22		
Primarias diurnas			173 308
oficiales	390		
particulares	74		
Primarias nocturnas			8 358
oficiales	70		
particulares	22	4 217	

Total de escuelas: 542
Total de jardines de niños: 103
(*Memoria,* 1935-1936, *1,* pp. 62-64).

CUADRO 13

Estado de enseñanza primaria
(1940)

Instituciones	*Maestros*	*Alumnos*
Jardines de niños		
oficiales		
particulares		
Primarias diurnas		
oficiales		

Primarias nocturnas oficiales	418 (Total)	5 125	178 355
Primarias diurnas particulares			
Primarias nocturnas particulares	120	1 128	22 936
Total	538	6 253	201 291

(*Memoria,* 1939-1940, *1,* pp. 25-48).

4. OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA SOCIALISTA

La *Memoria* de 1937-1938 (*1,* pp. 21-68) señala claramente los objetivos de la primaria socialista: 1) tener un carácter productivo y socialmente útil; 2) acrecentar la capacidad productiva mediante la técnica; 3) preparar práctica e ideológicamente a las masas populares para defender sus intereses, conforme a los principios básicos que rigen el proceso de la evolución histórica y la estructura y funcionamiento de la sociedad actual; 4) capacitar al pueblo práctica y culturalmente para conocer, disfrutar y fomentar la vida civilizadora contemporánea.

Y a renglón seguido, la *Memoria* (1937-1938, *1,* pp. 21-68) proponía los medios: 1) aprovechar los recursos naturales en la producción de objetos útiles para satisfacer las necesidades humanas con actividades agrícolas, industriales, zootécnicas, sin descuidar el conocimiento científico de los principales hechos y fenómenos; 2) preparar al pueblo para defender sus intereses, mediante la organización social de los educandos en comunidades escolares, comités, equipos de trabajo y propaganda, conforme a la tesis socialista de las diversas etapas de la evolución de las sociedades humanas; 3) preparar al pueblo para conocer y practicar las normas de vida civilizada, mediante la creación o fomento de hábitos que favorezcan el desarrollo biológico integral de los individuos, actividades profilácticas, información para satisfacer sus necesidades, recreación, actividades que ayuden a poner al alcance de la clase proletaria las comodidades de la vida moderna.

5. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA SOCIALISTA

El programa se caracterizaba por: 1) seleccionar los asuntos con la eliminación de información ajena a los objetivos social y pedagógico de la nueva educación y la inclusión de actividades que respondieran a las necesidades de los niños y la colectividad social; 2) dosificar el contenido con procedimientos que partieran de lo simple a lo complejo; 3) organizar la materia por cuatro sectores denominados de actividades. Se empleó el sistema de concentración. Los temarios no se presentaban según las tradicionales disciplinas, sino por los problemas reales de la vida infantil y social,

con vistas a cuya solución se agrupaba y coordinaba el material de enseñanza en dos clases de temas que se trataban por medio de unidades de trabajo: 1) labores agrícolas, zootécnicas, industriales, organización social de alumnos; 2) temas de información científica, impartidos no sólo con finalidad abstracta sino con una moralidad funcional; y 3) actividades para conocer y crear estructuras sociales. La educación debía salir de la escuela para proyectarse en la comunidad y proporcionar información sobre geografía, economía, ética, estética; para explicar, según el criterio de la escuela socialista, los principios básicos del desarrollo de la sociedad a través de los siglos, en busca de soluciones para la mayoría proletaria. Había que capacitar a los alumnos para la organización social revolucionaria, darles una visión científica y racional del universo y de la vida, ponerlos en contacto con energías productivas y superestructuras sociales. El estudio de la historia debía basarse en el concepto materialista dialéctico; 4) actividades para adquirir medios de expresión, relación y cálculo, lengua nacional y cálculo; 5) además, se consideraría la relación orgánica e interdependencia entre los sectores del programa.

El programa debería aplicarse, previa planeación efectuada por los consejos técnicos de las escuelas. Se comenzaría por la organización social del mismo y de la escuela, de las comunidades escolares, de los comités de gobierno infantil y de trabajo, etc. De esta suerte se reconoció la personalidad del niño en el autogobierno de la escuela y se le dio participación en asambleas de padres y el consejo escolar. Aquéllos eran, en gran parte, responsables de la disciplina.

Una vez organizada la comunidad de cada grupo escolar, se procedería a elaborar un plan de trabajo, de acuerdo con las normas del consejo técnico de la escuela, para que supieran qué hacer y con qué objetivo. Planeada una unidad de trabajo, que podría durar unas semanas, la comunidad del grupo designaría comisiones de trabajo. Las primeras unidades de trabajo debían adquirir herramientas, arreglar locales, etc., tareas que eran un incentivo para la iniciativa (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 21-68).

En las *Memorias* subsiguientes se reportaba el mismo tipo de funcionamiento. Se recalcó el carácter activo y funcional de la escuela socialista. En 1938-1939 se elaboraron nuevos programas, divididos en cuatro aspectos generales: 1) finalidades; 2) temas de conocimiento; 3) actividades; y 4) contenido de los programas para cada uno de los grados. Se aclaraba que la división de los programas por materias no era regresar a la escuela verbalista. Se recomendaban los métodos "globalizadores",[1] pues se trataba de conseguir una cultura general.

[1] Método de enseñanza-aprendizaje fundado en el carácter global de la percepción. El niño percibe por totalidades, no por elementos (Larroyo, 1982, p. 315).

6. OTROS TIPOS DE PRIMARIAS

6.1 *Las escuelas por cooperación*

Como el presupuesto de egresos no alcanzaba a atender a un gran número de niños, la SEP, por gestiones de la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE), estableció un nuevo tipo de escuelas de cooperación, 18 en total, vespertinas —excepto la No. 14—, con 113 maestros normalistas que recibían un modesto sueldo. Las escuelas por cooperación estaban dispersas por toda la ciudad. Su inscripción total fue de 3 396 niños en 1937-1938. Luego de su creación, las escuelas estuvieron bajo la inspección del jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal; después se les asignó un inspector especial y finalmente su inspección dependió de la jurisdicción territorial de las demás escuelas oficiales.

Estos planteles funcionaron sin director, con autogobierno escolar y atendidos exclusivamente por la juventud normalista (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 71-72).

6.2 *Las primarias nocturnas*

Estas escuelas experimentaron un notable crecimiento de 1934 a 1935; casi se duplicaron de 36 a 70. Estaban destinadas principalmente a obreros. Se clasificó a los alumnos y se organizaron sociedades de alumnos. Asimismo, se les dotó de agencias de colocaciones y se pensó en crearles un cuerpo de defensa laboral.

A los maestros se les indicaba que explicaran a los obreros los grandes conflictos nacionales del trabajo, con un análisis de sus causas y consecuencias. El último día de clase se dedicaba a celebrar una asamblea donde se trataban puntos tales como la lucha de clases, el materialismo histórico, el sindicalismo y la historia del movimiento obrero.

En los sectores foráneos se establecieron 14 escuelas nocturnas (*Memoria,* 1935-1936, *1*, pp. 74-75; *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista,* 1935, pp. 21-22).

La Dirección de Enseñanza Primaria trataba de guardar equilibrio entre una tendencia a suprimir toda supervisión y otra a hacerla omnímoda. Buscaba una cooperación más estrecha entre los funcionarios y los maestros, cuya experiencia práctica en el quehacer cotidiano era de innegable valor, máxime que debían éstos resolver cuestiones de índole económica, política y social, amén de las académicas: lucha contra el fanatismo; desarrollo de la producción agrícola; sofocación de actividades sediciosas. Estas tareas complicaban enormemente la labor del maestro y en ocasiones impedían percibir su urgencia y/o importancia.

Por más que el gobierno recomendó a los maestros prudencia y discreción (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 177-198), en la resolución de los asuntos delicados, la violencia tanto urbana como rural atestiguaba que no siempre se practicaron aquéllas.

La *Memoria* arriba citada señala en el cuadro siguiente los datos de estos planteles.

CUADRO 14

Planteles de primaria
(1937- 1938)

Planteles	*1937*	*1938*
Escuelas primarias fronterizas	7	7
Escuelas primarias tipo	19	29
Primarias urbanas	290	339
Primarias semiurbanas	128	286

(*Memoria*, 1937-1938, *1,* p. 198).

Entre tanto, las primarias fronterizas de Nogales, Son.; Ojinaga, Chih.; Ciudad Juárez; Chih.; Villa Acuña, Coah.; Piedras Negras, Coah.; y Matamoros, Tam., proseguían su importante labor de defender la cultura mexicana. Las primarias tipo, introducidas por Moisés Sáenz, eran ya 29 y las semiurbanas, 49.

La repartición de tierras había determinado, a su vez, la transformación de gran número de escuelas "Artículo 123°" en rurales federales, pues habían desaparecido los patrones que las sostenían. De septiembre 1° de 1937 a 1938 habían desaparecido 328. Estos planteles eran 1 727, con 2 037 maestros y 71 829 alumnos (1937).

Existe un interesante informe (AGN, R.C. 533.3/20) del profesor Rafael Molina Betancourt, rendido a Cárdenas antes de que éste asumiera la primera magistratura (marzo 13 de 1934), sobre las escuelas foráneas del sureste de la República.

Molina Betancourt denunciaba en Chiapas el sistema feudal constituido por señores —en su mayoría extranjeros—; esclavos —en su totalidad aborígenes—; y criollos y mestizos —quienes vivían de las misérrimas rentas del feudalismo pagadas al Estado. Las escuelas tenían el aspecto de viejas trojes o gallineros de haciendas desaparecidas, en hiriente contraste con el despacho del gobernador, construido con artísticas incrustaciones de diversas maderas preciosas. La acción social de las escuelas locales era nula, mientras que las escuelas federales desarrollaban una acción aún "anodina" en relación con la colectividad; y la poca que podían realizar en ese sentido quedaba obstruida o nulificada por el cerrado criterio de las autoridades locales o la falta de apoyo del gobierno federal. Había un total de 512 escuelas: 24 municipales; 40 estatales y 448 federales.

La escuela tabasqueña no presentaba mejor semblante. Era irreligiosa y anticlerical; pero no había realizado reforma alguna en el aspecto social. Conservaba los viejos moldes de la escuela "racional".

En Campeche, el trabajo emprendido por los maestros con el fin de organizar a los campesinos tropezaba con la oposición abierta y sistemática a las autoridades

locales, "señores de horca y cuchillo". A los miembros de una Misión Cultural Federal los habían encarcelado por el delito de organizar una cooperativa y de dar orientación socialista a las masas. Urgía enseñarles técnicas agrícolas adecuadas. Todavía buscaban, cada año, nuevas tierras de cultivo por estar las anteriores "cansadas".

Molina Betancourt reservaba sus epítetos más enérgicos para Yucatán. "Tiene en su intelectualidad y en su pueblo mismo una noción profundamente arraigada de país ajeno a México ...". Yucatán requería de una transformación revolucionaria de las instituciones, desde un punto de vista social avanzado; vinculación material, moral y cultural con el resto del país: preparación del magisterio; y cooperación de las autoridades todas en la obra de la educación (pp. 1-15).

En un segundo informe (AGN R.C. 533/16) que Cárdenas pidió a Molina Betancourt después de realizar juntos una gira por varios estados de la República, éste comunicaba que en Aguascalientes había maestros francamente antagónicos al gobierno y a la ideología de la Revolución y solicitaba ordenar ceses del personal antisocialista y no reconsiderarlos. Durango presentaba un problema más grave: las autoridades locales, encabezadas por el gobernador Carlos Leal, eran antisocialistas y los núcleos agraristas se oponían a la nueva escuela. Los estados de Coahuila, Nuevo León y San Luis Potosí no ofrecían problemas de mayor importancia. En Tamaulipas la situación era peligrosa en el campo y, en Querétaro, las autoridades locales protegían a los latifundistas. Molina Betancourt, nombrado para estas fechas oficial mayor de la SEP, señalaba la urgencia de definir las finalidades y características de la escuela socialista, pues el infundio de que: " Los hijos dependerían del Estado y no de sus papás" se propagaba velozmente.

Obviamente la educación socialista obligaba a reformar los planes de estudio y programas de la primaria. Esta, con seis años de extensión desde 1928, empezó a introducir el método de proyectos ese mismo año (Vol. 2, pp. 539-540) y no experimentó ningún otro cambio hasta 1935.

7. PLAN DE LA ESCUELA PRIMARIA

En 1935, la Secretaría de Educación Pública publicó el *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista* que debía proporcionar a los maestros el contenido ideológico y doctrinario, "a fin de preparar a las nuevas generaciones en la lucha para el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados".

El *Plan* asegura que la escuela socialista no fue invención artificiosa del momento, sino el desarrollo de una semilla. La finalidad última de la escuela socialista era la de despertar en las generaciones jóvenes un espíritu amplio de solidaridad humana, una actitud más firme por cuanto a la función social de la cultura, y una conciencia más clara y científica sobre la posición del hombre en el cosmos y en la sociedad (*Plan,* 1935, p. 4). La escuela cardenista se derivaba de la "escuela socializada", surgida a partir de la Revolución de 1910, en respuesta a "todos los aspectos de la vida del

hombre y a cada una de las actividades de la vida social, procurando superarlas en todo aquello que fuera preciso, para crear un nuevo tipo de hombre con ideales hacia una sociedad igualitaria" (*Plan,* 1935, p. 4) y se propugnaba por implantar los métodos de la escuela nueva, de la escuela activa y de la escuela de trabajo.

Entre las características de la escuela primaria socialista, el *Plan* (1935) señala las siguientes: obligatoria; gratuita; de asistencia infantil (el Estado reconoce su obligación de remediar los impedimentos —generalmente de tipo económico— para facilitar que los niños "proletarios" asistan a la escuela); única (en cuanto a doctrina social, sistema educativo y método pedagógico); coeducativa; integral; vitalista (por la aplicación práctica de las enseñanzas teóricas y el cuidado del desarrollo biológico normal); progresiva; científica; desfanatizante; orientadora (encauza el desarrollo del niño descubriendo y desenvolviendo sus aptitudes); de trabajo (obligatoriedad de las actividades manuales); cooperativista; emancipadora (enaltece a las clases productoras y desposeídas, al niño, a la mujer, y tiende a destruir formas de explotación humana de la sociedad actual); mexicana (unifica, cultural, lingüística y étnicamente, a los heterogéneos grupos sociales); se funda en la experiencia y tradición revolucionarias del país; sus enseñanzas se adaptan a las realidades de nuestro medio; insiste sobre las peculiaridades de la lucha de clases.

El contenido del programa de la escuela primaria se dividía en conocimientos científicos, éticos y estéticos, las enseñanzas manuales y las actividades sociales, necesarios para realizar los propósitos señalados por cada institución, de la siguiente manera:

1. Información científica fundamental, que era preciso proporcionar a los alumnos como instrumento indispensable de cultura integral.
2. El trabajo manual necesario al desarrollo de las aptitudes y destrezas del niño, disciplina de su voluntad, tenacidad en el esfuerzo, a la aplicación técnica de los conocimientos científicos y al respeto consciente del trabajo manual.
3. Experiencias que los niños debían adquirir respecto a:
   - 3.1 Las ideas, sentimientos, aptitudes, sistemas y costumbres que ellos asimilaban como normas de conducta de los integrantes de una sociedad socialista.
   - 3.2 Las ideas, creencias, sentimientos y actitudes creadas por el régimen individualista y de los cuales la escuela debía emancipar a las conciencias infantiles (Plan, 1935, p. 23).

En palabras textuales del *Plan* (1935, p. 24):

> [...] los programas han de contener suficientes elementos para orientar el trabajo en forma tal, que los niños adquieran una recia conciencia moral socialista, defiendan las conquistas de la Revolución, se formen un verdadero carácter y adquieran los ideales que les permitan actuar como factores conscientes y dinámicos de la integración gradual de un nuevo orden social.

El plan de trabajo consistía en los siguientes estudios y actividades:

CUADRO 15

Plan de estudio de la primaria

Lengua nacional	Cálculo aritmético y geométrico
Observación y estudio de la naturaleza	Ciencias sociales
Actividades artísticas	Enseñanzas manuales y economía doméstica
Educación física	

Los diversos estudios y actividades no serían impartidos aisladamente a los educandos, como tradicionalmente se hacía, sino agrupados en temas que los coordinaran inteligente y oportunamente, los vitalizaran y los hagan [sic] converger hacia complejos que ofrecen como motivos la naturaleza, el trabajo y la sociedad (*Plan,* 1935, p. 24).

Aunque en el plan de materias aparecen las ciencias sociales engloblando la geografía, la historia y el civismo —en el desglose de objetivos se trata cada asignatura separadamente— el Plan señala que la historia se había utilizado frecuentemente para crear actitudes contrarias al mejoramiento de las clases trabajadoras y presentaba tendenciosamente los hechos históricos. Declara que, a partir de ese momento, el estudio de la historia sufriría una innovación completa y, entre sus finalidades, debería señalar "las contradicciones que se establecían, primero entre la naturaleza y los hombres, y más tarde entre estos mismo" (*Plan, 1935,* p. 26).

Indica también que la enseñanza de la historia debe tener un claro sentido revolucionario.

> [...] principalmente en lo que se refiere a su lucha contra el clero y a la política social en materia educativa, agraria y obrera, para proyectar en el porvenir los ideales de una nueva sociedad, sin explotadores ni explotados [...] Y se explicaría igualmente la universalidad de la lucha de clases, como una de las consecuencias fundamentales de determinantes económicos, considerando a éstos como básicos en la transformación social (*Plan,* 1935, p. 27).

La historia expondría además, en forma sencilla, los aspectos económicos de las sociedades modernas y sus múltiples problemas derivados de la injusta distribución de la riqueza y de la explotación del hombre por el hombre. Los fenómenos sociales contemporáneos se explicarían como resultantes de los diferentes regímenes económicos que han tenido lugar en la historia de la producción económica: esclavitud, servidumbre y salariado. Los bajos jornales, la desocupación, las causas de la guerra, etc., se ligarían a los fenómenos económicos que los determinan. El significado del imperialismo y la influencia nefasta del mismo en el desenvolvimiento de nues-

tro país, serían tema de exposición particular y se despertaría el interés por una efectiva nacionalización de los recursos naturales (*Plan,* 1935, p. 27).

En lo relativo a la enseñanza del civismo y las prácticas sociales, el Plan señala que, mediante ella

> [Se] formará en los alumnos la conciencia de sus derechos y obligaciones para que siempre pugnen porque nuestras instituciones se acerquen cada vez más a la redención del proletariado; se intensificará la acción revolucionaria y socialista del alumno. completando la exposición teórica con el conocimiento objetivo de la situación del trabajador; se combatirán los vicios de nuestra organización política y social y se afirmarán los ideales con miras a una nueva sociedad (*Plan*, 1935, p. 29).

En su organización, la escuela socialista pretendió funcionar como una comunidad de trabajo, constituyendo consejos y comités que debían incluir a los alumnos, al personal docente y a los padres de familia, además del director general. El comité central de acción social, por ejemplo, debía estar constituido "por el director de la escuela como secretario general, y un representante por cada una de las agrupaciones siguientes: Asociación General de Alumnos, Sociedad de Padres de Familia, Profesorado, Autoridad Política Local, Obreros o Campesinos Organizados, o ambos si hubiere lugar, según la zona en que estuviese ubicada la escuela (*Plan,* 1935, p. 31).

Como tipo de comité auxiliar, el Plan sugería uno de acción revolucionaria y socialista, con los siguientes objetivos, entre otros: colaborar en la formación de la conciencia de clase del proletariado del país, por medio de conferencias, pláticas, lecturas, dramatizaciones, audiciones de radio, estudios históricos, económicos y sociales, etc.; promover los altos salarios y demás derechos fundamentales del obrero; formar organizaciones de resistencia que protejan al proletariado en contra de la explotación capitalista y del imperialismo; combatir las instituciones y otros factores que obstruyen la organización, el método, la disciplina, la unión y en general el ascenso de la clase poletaria; colectivizar el régimen de producción y distribución, de ejidatarios y pequeños propietarios, agrícolas e industriales; realizar campañas antifanáticas y contra los prejuicios sociales (*Plan,* 1935, p. 33).

El Plan encomienda a los departamentos respectivos concretar más los planes y programas y hacerlos viables. Sin embargo, todo parece indicar que los departamentos no publicaron una orientación pormenorizada de la aplicación de este Plan de Acción de la Escuela Socialista, de índole muy general.

El plan de estudios de la primaria socialista conservó el mismo número de materias; las organizó en complejos y enriqueció el contenido con abundantes consideraciones socialistas. Como consta en las fuentes citadas en esta parte, se aplicó el plan desigualmente en el país y con pobres resultados.

8. EL CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL

Importante papel desempeñó en la implantación de la educación socialista el Consejo. Reorganizado por Bassols en 1932, se convirtió en un órgano de carácter técnico con una doble función de investigación y estudio y de fijación de las tendencias generales de la acción educativa de los diversos organismos de la SEP. El Consejo tenía un doble carácter: servir de órgano consultivo en todos los asuntos relacionados con la primaria; y orientar con iniciativa propia, dentro del marco de la ley, los aspectos que directa o indirectamente podían afectar al sector educativo. Estaba formado por representantes del magisterio, desde el jardín de niños hasta la universidad; de las escuelas particulares; de los departamentos de la SEP relacionados, en alguna manera, con la primaria y, finalmente, de agrupaciones de padres de familia reconocidas por el Estado.

El Consejo estudió asuntos de gran importancia, tales como los fines de la enseñanza y planes de estudio, programas y métodos; calendario y horarios; clasificación y promoción de alumnos; libros de texto; estimación de los resultados del aprendizaje; desarrollo profesional y técnico del magisterio; federalización de la primaria; labores de coordinación; asuntos de higiene; construcción de escuelas; otros factores educativos; cine, teatro, bibliotecas, radio, prensa, etcétera.

Según el tenor de los asuntos, el Consejo se dividía en comisiones permanentes y especiales, de acuerdo con las especialidades de sus miembros, unidos todos por la doctrina del artículo 3°. La permanencia de cuatro miembros en el Consejo le daba a éste continuidad y libertad de criterio al margen de grupos y dependencias representados. El Consejo sesionaba cada semana, además de las reuniones extraordinarias (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 76-79).

9. OTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Como venía haciéndose desde el tiempo de Calles (mayo 12 de 1925), aún con algunos descalabros, el ahorro escolar se reanudó en abril 5 de 1932 para escuelas primarias y jardines oficiales de niños. Los maestros debían enseñar y propagar el hábito del ahorro a los niños, según el programa de la SEP. Los maestros recibían la cantidad en efectivo de los escolares y acreditaban la entrega con una estampilla que el niño colocaba en una libreta especial, donde se acreditaba el ahorro del alumno y su derecho a la devolución en tiempo oportuno. Un consejo de administración, compuesto de tres miembros, uno de los cuales era designado por la Federación de Padres de Familia, manejaba la caja de ahorros, cuyos gastos sufragaba la SEP.

Al establecerse la escuela socialista, hubo oposición al ahorro —se le tildó de tendencia burguesa— y se dijo que no encajaba en la nueva orientación educativa, pero, a la postre, prevaleció la opinión de que siempre era útil prever y no estaba reñido con la doctrina socialista (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 82-83).

Además de la caja de ahorros, la SEP promovió las cooperativas escolares federales cuyo reglamento se expidió en noviembre 28 de 1934. Estas cooperativas se concretaron al aspecto del consumo. En febrero 15 de 1938 se revisó el reglamento que estableció nuevas modalidades: tener finalidad docente; estar integradas por alumnos, maestros y empleados; estimular las cooperativas posescolares; organizar federaciones de cooperativas integradas a la Confederación Nacional Escolar. Una oficina uniformaba el criterio de las actividades cooperativistas (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 87-89).

10. *La educación moral en la escuela socialista,* según la obra de Calderón (1938)

La educación socialista pretendía ser una educación integral. Por tanto, no podía dejar de atender a la formación moral de los estudiantes, encaminada a dominar el natural egoísmo en aras del bien colectivo. Como la cultura mexicana pertenecía a la occidental —a punto de tornarse mecanicista en aquella época— y contenía, además, elementos autóctonos, la educación moral se volvía más difícil.

Calderón, el autor de la obra arriba mencionada, asentaba como valor positivo todo lo que tendía a dar plenitud; todo lo que la contradijera, sería negativo. Por tanto, la dicha, el poder, la belleza, la bondad eran valores positivos. La plenitud de vida que engendran la dicha, el poder, la belleza, etc., proporciona los valores vitales de nobleza de alma, fidelidad, denuedo y capacidad de sacrificarse, resortes todos de la vida moral; quien los posea puede vivir bien moralmente. Labor del educador era promoverlos en la vida del educando.

La inteligencia impone los valores y de ese modo hace surgir la conciencia aprobatoria o condenatoria de los actos. Por tanto, el grado de desarrollo intelectual influye en la percepción de los valores y determina que no sean iguales en todos los pueblos ni en todos los tiempos.

Las técnicas de la formación moral en la educación socialista eran las siguientes: la coacción —represión de los impulsos primitivos del pequeño— con la alabanza, cuando ajustaba su conducta a las normas morales y la represión cuando se apartaba de ellas; las materias de la enseñanza, en caso de que la escuela no tuviera programas de moral. En el aula, un acto noble o una falta se aprovechaban para proporcionar instrucción moral; las observaciones graduadas del maestro que partían de ejemplos claros y sencillos para ayudar al niño a inferir las conclusiones adecuadas; las anécdotas y biografías de personajes célebres, tales como Benjamin Franklin (1706-1790), Louis Pasteur (1822-1895), José M. Morelos (1795-1815) y otros. Se narraba un episodio de su vida; se analizaba y se comentaba a la luz de los valores morales: el método activo permitía al niño dictarse sus propias normas, en vez de aceptar las que se le señalaban. Esta educación debía predisponer al niño de suerte que, al experimentar un conflicto, concluyera que era menester someter su conducta a determinados preceptos establecidos por los propios alumnos, base de la moral común. Los que

procedieran de acuerdo con ella serían buenos miembros de la comunidad; los que la quebrantaran serían excluidos temporal y definitivamente de ésta. Así, el individualismo, característico del capitalismo, cedería al cooperativismo del régimen socialista y la educación moral formaría personalidades autónomas, dispuestas a cooperar y a servir.

Los principios de esta moral socialista eran, según Calderón, irrefutables, pero su correcta aplicación dependía de la capacidad educativa del maestro, su conocimiento del niño y su paciencia para guiarlo en los momentos de duda. Había que renovar la organización, los métodos de trabajo, el personal de la escuela, etc. y, sobre todo, el molde heterónomo, perpetuador en el niño de la moral impuesta y coactiva.

Finalmente, el maestro socialista tenía la obligación de desfanatizar, es decir, desarraigar las ideas animistas que anidaban consciente o inconscientemente en la mente del niño. Como el hogar era foco del fanatismo, la escuela socialista debería extender su influjo a éste a fin de neutralizarlo (Calderón, 1938, pp. 4, 8, 9, 16, 53-70).[2, 3]

11. La enseñanza secundaria

Como era de esperarse, la reforma de 1934 alcanzó también a la secundaria que tenía ya para esas fechas 10 años de existencia. El profesor Juan B. Salazar, jefe del Departamento de Enseñanza Secundaria en ese entonces, adaptó la secundaria tanto a los propósitos del artículo 3° como a los postulados del Plan Sexenal: el problema del campo, del trabajo, del crédito agrícola y de la interpretación de la patria mexicana; postulados que exigían hombres expertos para afrontar la transformación del régimen y la estructura social.

Según Salazar (1936, pp. 53-54), la escuela secundaria era un ciclo posprimario, coeducativo y prevocacional, cuyas actividades de taller, prácticas de laboratorio, etc., permitían descubrir aptitudes desconocidas; *obligatorio* para todo estudio posprimario; *popular:* no oponía dificultades de orden económico; *democrático:* aceptaba a los hijos de los obreros lo mismo que a los de clase media o alta; *socialista:* subordinaba los intereses del individuo a los de la colectividad y no concebía el mejoramiento de éste sin el pleno desarrollo de aquélla; *racionalista:* exaltaba *los* valores tradicionales de la raza y daba a conocer el medio mexicano para facilitar su explotación y vigorizar la economía; *práctica y experimental:* ofrecía actividades docentes relacionadas estrechamente con el trabajo.

Con la enumeración de estas características, Salazar proponía el perfil del egresado: un joven dotado de un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para

[2] La SEP publicó, durante el sexenio de Cárdenas, *Palomilla. Revista Infantil* con historietas, exhortaciones a ser buenos, portarse bien y consejos útiles como lavarse los dientes. Al niño se le llama "pequeño camarada".

[3] Las fuentes no permiten concluir que el método de Calderón se haya usado en las escuelas oficiales durante el cardenismo.

con las clases laborantes e íntima convicción de justicia social, de modo que, al terminar su carrera profesional, se orientara al servicio comunitario, y no al afán de la especulación privada; cooperativista: una de sus obligaciones básicas era formar parte de las cooperativas de consumo y producción.

Enrique Beltrán (*Memoria,* 1936-1937, *1,* pp. 201-202), por su parte, señalaba con más precisión las finalidades de la secundaria socialista. La *biológica:* hacer del hombre un ser sano, fuerte, equilibrado, con pleno dominio de sus facultades mentales y emotivas, fuente de acción frente a las reacciones del mundo exterior y factor de producción de los elementos indispensables para sus necesidades; la *económica:* situar al hombre dentro de la realidad de una vida activa, en la que cada individuo debía procurar para sí mismo elaborar y adquirir los medios necesarios para su existencia y la conservación de la especie, a la vez que contribuir al progreso y bienestar colectivo; *la social:* elevar al hombre, de la simple concepción de entidad individual egoísta en la que vivía a la categoría de un ser eminentemente social, vinculado a las actividades de la colectividad; finalmente, *la cultural:* conservar la tradición científica, artística y moral de la humanidad —instrumento de capacitación para la vida individual y colectiva y para la adquisición de nuevas formas de producción y organización social—, que rectificaría las condiciones de injusticia.

Salazar (1936, pp. 5-6) señalaba que la extracción social de la secundaria confirmaba la naturaleza de su público: el 76.7% era de obreros; 19.86% de la clase media; y 3.44% de la clase alta. Se trataba de una escuela popular y democrática.

La secundaria socialista se regía por el plan de estudios siguiente:

CUADRO 16

Plan de estudios de la secundaria

Primer año

	Horas semanarias
Español	4
Idioma (inglés o francés)	3
Cultura cívica (origen y evolución de las instituciones sociales: la familia, la sociedad, el gobierno, etc.)	3
Geografía (astronómica y física)	3
Biología (la vida vegetal y nociones de microbiología)	3
Matemáticas (aritmética y nociones de álgebra)	4
Total	20

Prácticas y ejercicios		
Dibujo	2	
Cultura musical (coros, orfeones)	2	
Cultura física	3	
Talleres	4	
Trabajos en gabinete de botánica	1	
Total	12	32 horas

Segundo año

Español	4	
Idioma (inglés o francés)	3	
Cultura cívica (problemas político-sociales de México, antes y después de la Revolución de 1910)	2	
Geografía económica y social (relacionada con México y América)	3	
Historia de México (desde la prehistoria hasta la época contemporánea)	3	
Biología (la vida animal)	3	
Matemáticas (álgebra y geometría del plano)	3	
Física	3	
Total	24	
Prácticas y ejercicios		
Dibujo	2	
Cultura musical (coros, orfeones)	1	
Cultura física	3	
Talleres	4	
Trabajo de gabinete (física y zoología)	2	
Total	12	36 horas

Tercer año

Español: (lengua y literatura hispanoamericana)	4	
Idioma (inglés o francés)	3	
Cultura cívica (problemas económicos del pueblo mexicano, legislación agraria y derecho obrero)	2	
Geografía económica y social (relacionada con los demás continentes)	3	
Historia universal (de la edad antigua a la contemporánea)	3	
Biología (la vida humana biológica e higiénica)	3	
Matemáticas (trigonometría y geometría del espacio)	3	
Química	3	
Total	24	

Prácticas y ejercicios		
Dibujo o modelado	2	
Cultura musical	1	
Cultura física	3	
Talleres (para las alumnas: un curso de puericultura y economía del hogar)	4	
Prácticas de laboratorio (química y anatomía)	2	
Total	12	36 horas

En el lapso del tercer trimestre se daría a los alumnos de tercer año una serie de conferencias de Orientación Vocacional, que organizaría el Consejo Directivo de cada escuela (Salazar, 1936, pp. 35-36).

El plan se asemejaba al de 1932 (véase Vol. 2, cuadro 79; pp. 599-604; 648-649), sin embargo, suprimía las materias optativas; introducía talleres en los tres años y trabajos de gabinete y práctica de laboratorio en botánica, física, zoología, química y anatomía; señalaba tres cursos de cultura cívica, uno en cada año, relacionados con México (sociología con civismo y problemas nacionales); y aumentaba el número de horas de clase; 27, 28 y 29 en 1932; 32, 36 y 36 en 1936. Además, incluía una serie de conferencias (tercer trimestre del tercer año) de orientación vocacional, organizada por el Consejo Directivo de cada escuela.

Los talleres ofrecían gran variedad de tareas, como puede verse en el cuadro siguiente:

CUADRO 17

Talleres de secundaria

Talleres para mujeres

Taller de costura de ropa de munición (overoles o indumentaria de trabajo escolar para uno y otro sexos)
Enseñanza de cocina en dos ciclos (desarrollados en primero y segundo años de secundaria)
Apicultura
Floricultura
Artes del libro
Enseñanza de corte y confección
Estudio de estilo de indumentaria en sus diversos aspectos
Cestería, tejidos de mimbre
Taller para tejido de sombreros y artículos de paja
Sericultura
Horticultura
Artes decorativas

Talleres para varones

Carpintería
Plomería y hojalatería elemental
Taller de electricidad
Herrería artística
Taller para revisión de motores en forma práctica

Encuadernación
Taller de tallado en madera
Curtido de pieles y trabajos de piel
Taller de imprenta
Taller de manufactura de muebles de tipo regional

(Salazar, 1936, p. 39).

Peculiar de esta etapa de la secundaria era enseñar la historia mediante el materialismo histórico y la lucha de clases, a fin de dar a conocer al alumno cuál había sido la génesis de las sociedades y cuáles los factores de la llamada superestructura social. El estudio histórico exaltaría los valores culturales de los antepasados, y explicaría, por ejemplo, por qué la conquista significó fundamentalmente una expansión imperialista y cómo la dominación colonial erigió en sistema económico el monopolio y la explotación del hombre. El curso de historia de la Revolución Mexicana demostraría que las luchas por la emancipación del campesinado y de las clases trabajadoras indicaban unidad de tendencias, desde el movimiento de la independencia hasta la reciente implantación de la Escuela Socialista (Salazar, 1935, pp. 25-26).

La historia y el civismo eran materias de incalculable importancia para formar el criterio revolucionario en los alumnos. El civismo, porque creaba en ellos hábitos sociales y de vida ciudadana; les ofrecía oportunidad de participar en el gobierno de la escuela, a fin de que adquirieran sentimientos de responsabilidad por la organización de agrupaciones cooperativas, de sociedades de auxilio, de ayuda mutua; establecía los lazos comunes con el trabajador y, mediante frecuentes visitas a las instituciones de beneficencia, a fábricas, a talleres y al hogar proletario, despertaba y fortalecía en los jóvenes sentimientos de solidaridad con las clases laborantes y los identificaba con sus aspiraciones por la transformación de un estado social donde el hombre era lobo del hombre, por otro más humano y justo, en el que los medios de producción, el cambio, el crédito estaban al servicio de la colectividad, representada genuinamente por el Estado (Salazar, 1936, p. 26).

Había tres cursos de civismo con un estudio critico de la organización y evolución de la sociedad mexicana, en las distintas épocas de su historia; el análisis de sus instituciones y regímenes; la valoración de los hechos económicos y su influencia decisiva en la vida social y política; el estudio del obrero y la legislación agraria; y la formación de la conciencia ciudadana y socialista (Salazar, 1936, pp. 32-33).

Para desarrollar el plan general de actividades escolares funcionaría en cada escuela un consejo consultivo, integrado por el director del plantel, tres profesores de planta, tres libres (de asignatura), con un alumno por cada grado escolar y un representante de las sociedades de padres de familia. El consejo se encargaba, también, de los comités especiales de trabajo. Este consejo se inició en 1937 (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 113-115).

Se pretendía que hubiera más convivencia de los profesores con los alumnos. Los profesores de planta formaban las comisiones indispensables de biblioteca, estudio, aseo, disciplina, etcétera.

Un comité permanente de orientación vocacional, compuesto por un psiquiatra, un profesor especialista en psicología y los profesores, se encargaba de recoger y calificar los datos relativos a las habilidades e inclinaciones de los alumnos.

Otra disposición de la reforma consistía en organizar por especialidades los colegios de profesores, los cuales formularían los programas de acuerdo con la nueva orientación educativa, necesidades de los estudiantes, abolición del enciclopedismo y vinculación de las materias con la vida real y las tareas exigidas por talleres y laboratorios. Se recomendaba al profesor evitar convertirse en simple expositor de nociones o en repetidor de datos aislados. Debían establecerse relaciones entre las materias para resolver los tópicos de clase hasta formar unidades orgánicas globales, eco del sistema de complejos (Salazar, 1936, pp. 14-16; 37; 47-48).

Se recomendaba que el método de explicar las ciencias estuviera de acuerdo con la índole de éstas: la dialéctica materialista era propia de las ciencias en general y el materialismo histórico de las disciplinas sociales. El método dialéctico se caracterizaba por tener en cuenta el origen y sucesión de los fenómenos, sus causas, las íntimas relaciones que existen entre ellos, así como sus influencias recíprocas. Considera al mundo de la naturaleza, de la historia y del espíritu como un proceso sujeto a cambios y mudanzas (Salazar, 1936, pp. 45-46).

El consejo escolar designaba comités mixtos según el número de actividades que la escuela desarrollaba. Se proyectaron los siguientes: de promoción de la campaña alfabetizadora, cuyo objetivo era encomendar a los estudiantes levantar el padrón respectivo de su campo de trabajo; de fomento de la campaña contra el alcoholismo, con actividades destinadas a apartar a los obreros de las cantinas; de estudio de los medios para elevar el nivel económico y cultural de los habitantes del lugar; de combate contra las supersticiones mediante conferencias sobre la reforma escolar, la escuela socialista; de protección del árbol, jardines y paseos; de defensa de la infancia; y, finalmente, de cooperativas de consumo y producción. Se planearon otros relacionados con el trabajo de laboratorio, biblioteca, etc. Todos los estudiantes encontrarían, en la variedad de comités, alguno cuya actividad respondiera a sus intereses. No existen datos de que se hayan implantado realmente.

El Departamento de Enseñanza Secundarias[3bis] realizó una meritoria labor. Trató de extender la reforma escolar a todos los planteles, cuyo número creció considerablemente durante el sexenio. El siguiente cuadro indica el desarrollo de la enseñanza secundaria de 1935 a 1936.

[3 bis] El Departamento tuvo cuatro directores: Juan Salazar (1935-1936), Enrique Beltrán (1936-1937), José Mancisidor (1938-1939) y Guillermo Ibarra (1939-1940).

CUADRO 18

Desarrollo de la secundaria

Planteles oficiales Distrito Federal	*Alumnos*	*Planteles oficiales foráneos*	*Alumnos*	*Particulares Distrito Federal*	*Particulares foráneos*
Sec. No. 1	834	Nogales, Son.	124		
Sec. No. 2	744	Cananea, Son.	91		
Sec. No. 3	712	P. Negras, Coah.	196		
Sec. No. 4	885	N. Laredo, Tams.	130		
Sec. No. 5	976	Matamoros, Tams.	94		
Sec. No. 6	856	La Paz, B.C.	97		
Sec. No. 7	652	C. Juárez, Chih.	204		
Sec. No. 8	602	Chihuahua, Chih.	88		
Sec. No. 9	629	Acámbaro, Gto.	162		
Sec. No. 10	393	Cuernavaca, Mor.	64		
Sec. No. 11	776	Querétaro, Qro.	159		
Sec. No. 12	335	Toluca, Edo. de México	254		
Sec. No. 13	254	Toluca, Edo. de México (Normal)	236		
		Instituto Chihuahua	277		
Total	8 648		1 250	995	779

Total	11 672
Hombres	9 898
Mujeres	1 774

Para 1939-1940 las cifras habían aumentado.

CUADRO 19

Escuelas secundarias en 1939-1940

	Planteles	*Alumnos*
Oficiales en Distrito Federal y estados	35	11 707
Por cooperación	16	888
Particulares en el Distrito Federal y estados	94	8460
Total	145	21 055

(*Memoria,* 1939-1940, *1,* pp. 85-88).

En 1937-1938 se introdujo una modificación al plan de estudios:

CUADRO 20

Plan de estudios 1937-1938

Primer año

Matemáticas (aritmética, geometría y álgebra)	6
Ciencias biológicas (botánica y zoología)	4
Geografía (geografía física, con aplicaciones a México)	3
Español	3
Inglés, francés o alemán	3
Informaciones y prácticas socialistas	2
Historia	2
Dibujo	3
Juegos y deportes	1
Orfeón	1
Talleres y su tecnología	6.45
Total	34.45

Segundo año

Matemáticas (álgebra, geometría y trigonometía)	4.30
Ciencias biológicas (botánica y zoología)	4
Geografía (geografía humana: social y política)	3
Historia	3
Español	3
Inglés, francés o alemán	3
Informaciones y prácticas socialistas	2
Dibujo	3
Juegos y deportes	1
Orfeón	1
Talleres y su tecnología	6.45
Total	34.15

Tercer año

Materias obligatorias

Matemáticas (curso complementario de los dos anteriores)	4.30
Ciencias biológicas (anatomía, fisiología e higiene)	3
Historia	3
Física y laboratorio	4
Química y laboratorio	4
Español	3
Inglés, francés o alemán	2
Juegos y deportes	2
Total	25.30

Materias electivas

Geografía (geografía humana: económica)	2
Informaciones y prácticas socialistas	2
Dibujo	3
Talleres y sus tecnologías	6
Total	13

El plan era prácticamente el mismo que el de 1936. Se introdujeron de nuevo materias electivas con el tiempo de trabajo a la semana que no podría ser menor de 32.30 horas, ni mayor de 34.30.

Los talleres de tercer año se consideraban necesarios para las carreras de ingeniería, en sus diversas ramas, así como el tercer curso de geografía y prácticas socialistas se requería para las carreras de ciencias sociales. La cultura cívica se convirtió en informaciones y prácticas socialistas.

El primer año de este plan entraría en vigor a partir de 1937. El Departamento de Enseñanza Secundaria estaba persuadido de la necesidad de aumentar a cuatro años el ciclo de estudios secundarios, pero, mientras podían salvarse los obstáculos que tamaña renovación presentaba, el nuevo plan significaba un paso considerable en la marcha ascendente de las escuelas secundarias (*Memoria,* 1937-1938, *1*, pp. 115-120).

La atención al desarrollo externo de la secundaria no descuidó aspectos más importantes de la preparación de los maestros para ese nivel de enseñanza. Se creó un Instituto para este fin, al cual se le dotó (1937-1938) de un presupuesto de $100 000 anuales. El Instituto ofrecía cursos por correspondencia para maestros de secundarias foráneas; tenía un plan de estudios flexible e impartía materias comunes a todas las especialidades, así como otras de carácter doctrinario aptas para fortalecer la orientación socialista de la educación y un tercer grupo de culturales y metodológicas (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 110-112).[4]

He aquí una lista de los cursos:

CUADRO 21

Plan para la preparación de maestros de secundaria

Materias de carácter pedagógico, obligatorias para todos

Psicología general
Técnica general de clase
Métodos objetivos para la estimación del aprovechamiento
La educación y sus relaciones con el régimen social

Psicología de la adolescencia
Medición de aptitudes mentales y su relación con la orientación vocacional
Técnica de la materia objeto de la especialización

[4] Este Instituto fue la semilla de la Normal Superior.

Materias de carácter cultural, obligatorias

Historia de las ciencias:
físico-matemáticas, naturaleza
y humanas

Lógica
Sociología
Perfeccionamiento de una lengua
extranjera

Especializaciones

Ciencias sociales: historia, civismo
y geografía
Ciencias físico-matemáticas: matemáticas,
física y química

Ciencias biológicas
Lengua y literatura castellana
y lenguas vivas

(*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 110-112).

Otro medio útil para promover la secundaria fue el Consejo Consultivo del Departamento, formado por el jefe del Departamento; el subjefe; los jefes de clase; los inspectores generales; el director del Instituto; un representante de los maestros; un representante de las organizaciones magisteriales; otro de los alumnos, y otro de los padres de familia. Los Departamentos de Primaria y Normal, Bellas Artes y Psicopedagogía tenían también sus representantes. Inició sus labores en diciembre 1° de 1937.

En 1936 un grupo de profesores de secundaria proyectó la formación de un Consejo de Educación Secundaria, similar al existente para primaria rural, si bien aquél debía tener facultades ejecutivas. Según versión de *El Universal* (marzo 14 de 1936), Vázquez Vela había enviado una iniciativa al Consejo Nacional de Educación Superior para establecer un Instituto de Perfeccionamiento de Maestros de Secundarias. Se habían comprobado graves irregularidades, como que un mismo profesor diera clases de matemáticas, historia y geografía. Ante la amenaza del cierre de algunas secundarias, un grupo de profesores de secundaria trataba de emanciparse de la autoridad del Consejo.

El Consejo Nacional de Educación Superior aprobó el proyecto y en seguida empezaría a funcionar el Instituto con cursos sobre cultura general, materias pedagógicas y un ciclo sobre ciencias sociales. El Instituto organizaría también cursos intensivos para profesores foráneos (*El Universal,* junio 21 de 1936).

El Consejo Consultivo designó una comisión para formular un nuevo reglamento que introdujo el Consejo escolar en cada plantel, formado por el director, subdirector, secretario y un representante de maestros; dos alumnos (un muchacho y una muchacha) por cada grado escolar; un hombre y una mujer por los padres de familia; y un representante del personal administrativo y otro de servicio. Los Consejos debían conocer los problemas técnicos y administrativos y resolverlos (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 113-114).

Se acordó que las escuelas secundarias fueran gratuitas. Se recordará que desde 1932, en tiempo de Bassols, se cobraba una cuota de $10 al año por la enseñanza secundaria Cárdenas la abolió (*Memoria,* 1937-1938, *1,* pp. 112-113) y aun pensó en declarar obligatoria esta enseñanza.

Entre 1939 y 1940, consolidado ya el Departamento y multiplicados los tipos de secundarias, se creó una secundaria única con duración de tres años (artículo 61°, Ley reglamentaria del artículo 3°).

> Conforme a la misma ley (artículo 60°):
> La educación secundaria es una continuación de la primaria, por lo que debe entenderse como la suma de conocimientos, habilidades, aptitudes y formas de conducta que deben poseer todos los habitantes del país para:
> a) Estar en condiciones de satisfacer sus propias necesidades
> b) Incorporarse a la sociedad con la capacidad indispensable en el manejo de los instrumentos y de las formas elementales del trabajo y la cultura
> c) Hacer estudios superiores
> La misma ley, en su artículo 63°, especifica que "se considerarán como características esenciales de la escuela secundaria", las siguientes:
> a) Es una institución que imparte cultura general
> b) Es una institución puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes
> c) Tiene el carácter de prevocacional
> d) La función social que le incumbre tiene el valor de actividad de mejoramiento y superación de la vida de la comunidad, con la cual estará en íntimo contacto (Ley orgánica de educación, *Diario Oficial*, diciembre 30 de 1939).

El Departamento de Enseñanza Secundaria se convirtió, para dar unidad al sistema, en Dirección General de Segunda Enseñanza con los siguientes organismos:

a) Departamento de Enseñanza Agrícola, del cual se segregó la enseñanza normal (que pasó a la Dirección General de Enseñanza Superior).
b) Departamento de Enseñanza Secundaria Prevocacional. Las escuelas prevocacionales dependían antes del extinto Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial.
c) Departamento de Enseñanza Secundaria para Trabajadores. Constituido por escuelas secundarias para trabajadores e internados mixtos para hijos de trabajadores, que antes eran parte del desaparecido Departamento de Educación Obrera.
d) Departamento de Enseñanza Secundaria de Cultura General, correspondiente al departamento del mismo nombre que venía funcionando.
e) Departamento de Enseñanzas Especiales. Integrado por los planteles del extinto Departamento de Enseñanza Técnica que impartían cursos posprimarios de capacitación industrial, comercial y especial.
f) Oficinas generales: oficina técnica superior, oficina de supervisión escolar y oficina de administración (*Memoria,* 1939-1940, *1,* pp. 71-80).

Después de la reorganización, el número de escuelas, alumnos y maestros quedó así:

CUADRO 22

Planteles de enseñanza secundaria

Planteles	*Número*	*Alumnos*	*Maestros*
Prevocacionales	22	10 545	1 503
Para obreros	45	4 837	725
De cultura general	145	21 055	1 230
Totales	212	36 437	3 485

(*Memoria,* 1939-1940, *1,* pp. 66-67).

En 1937, al unificarse los planes de estudio de las secundarias con los de la rama técnica, se aprobó dotar de talleres y laboratorios a las secundarias (*El Universal,* octubre 3 de 1937).

11. 1 *Problemas de las secundarias*

No todo iba bien en las secundarias, pues *El Nacional* (septiembre 8 de 1934) anunció que los profesores Jovita Elguero, Juan G. Holguin y José Arteaga presentaron un dictamen sobre los defectos capitales de las secundarias: ausencia de graduación de programas de geografía, matemáticas, etc.; falta de dosificación y adaptación de los textos, que parecían ser de especialistas. Sólo un 20% de los alumnos pasaba de primero a segundo, y faltaban coordinación y flexibilidad. En 1936 (*El Universal,* enero 30 de 1936), el Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica proyectaba la creación de un Instituto para preparar profesores de secundaria y en materias básicas. En 1940 *(El Universal,* enero 30 de 1940), se había presentado la seria dificultad de que los maestros no aceptaban grupos mayores de 50 alumnos, con grave perjuicio de los padres de familia, quienes sentían que sus hijos se quedarían sin escuela. Con esto, los profesores querían obligar a contratar a sus colegas desempleados. Se informaba que 18 153 alumnos habían terminado la secundaria.

11.2 *El conflicto entre la* SEP *y la* UNM *a propósito de la enseñanza secundaria y la* ENP

Se recordará que en 1929 se impidió la incorporación de las secundarias a la ENP (*El Universal,* junio 18 de 1929), con el pretexto de que no preparaban para la universidad. Un grupo de maestros de las secundarias objetó entonces que si se daba ese paso se aislaría nuevamente a los jóvenes de los problemas del país. El proyecto volvió a mencionarse en 1935, cuando apareció en *Excélsior* (febrero 10 de 1935) la noticia de que la UNM iba a proceder a reformar el plan de estudios de la ENP para

"ampliar a cinco años el bachillerato, que era de dos". Sólo se esperaba el programa para que empezara a funcionar la Escuela Preparatoria. El plan buscaba conexión con los programas vigentes de las secundarias.

Muchas escuelas particulares aprovecharon la oportunidad que se les ofrecía y enviaron su solicitud de incorporación a la ENP (*Excélsior,* febrero 15 de 1935). De esta manera se librarían de la enseñanza socialista, ya que la UNM había ganado el conflicto cuando se le quiso imponer el socialismo y suprimir la libertad de cátedra (véase *supra,* p. 34).

A los dos días aparecían unas declaraciones de Fernando Ocaranza, rector de la UNM, sobre dos exposiciones de García Téllez tocantes a la finalidad de la enseñanza secundaria. La ENP había sido objeto de una campaña difamatoria, a través de las radiodifusoras y otros medios. García Téllez declaró que "las escuelas secundarias no servirían en adelante de preparación para las profesiones liberales" (*Excélsior,* febrero 17 de 1935). La reorganización de la ENP vendría a cubrir el vacío que dejaba la enseñanza de la SEP. Empero el secretario de Educación declaró que habría tres tipos de secundaria: "La que prepararía para la técnica; la que sería un antecedente para emprender una profesión científica —profesión intelectual, dice Ortega y Gasset—; y la que correspondería a las actividades estéticas'' (*Excélsior,* febrero 17 de 1935). Es decir, la SEP invadiría el campo que anteriormente era exclusivo de la UNM. Ocaranza no sabía si creer a la primera declaración de García Téllez o a la última.

La Confederación Nacional de Estudiantes (*Excélsior,* febrero 19 de 1935) se sumó a la perplejidad de Ocaranza y protestó por la contradicción de las declaraciones del secretario de Educación. Afirmaba, asimismo, que estaba dispuesta a defender los derechos conquistados en octubre de 1933 (la libertad de cátedra). Firmaban el manifiesto Daniel Kuri Breña, Clicerio Cardoso y Juan Landerreche.

El mismo día, un editorial de *Excélsior* (febrero 19 de 1935) alababa el paso trascendental de la ENP al ampliar a cinco años sus estudios preparatorios para satisfacer a una legítima pretensión de una respetable tradición. La ENP venía funcionando trunca, desde hacía 10 años, reducida a sólo dos años. Era justo y saludable volver a las orientaciones de Gabino Barreda y Justo Sierra.

Todavía *El Universal* (febrero 23 de 1935) publicaba otra declaración de la CNE de apoyo a la UNM en contra de volantes y letreros en las calles con la leyenda de que los trabajadores y los estudiantes respaldaban la actitud de la SEP frente al problema de las secundarias.

El Consejo Universitario (*Excélsior*, febrero 25 de 1935) aprobó el Reglamento de Incorporación de Enseñanzas Preparatorias que establecía requisitos no sólo para los planteles deseosos de depender de la UNM sino también para el personal docente de los mismos. Se incorporaban ciclos completos ajustados a los programas y textos de la Universidad y demás requisitos en cuanto al tiempo y forma de los estudios.

Así las cosas, el presidente Cárdenas expidió un decreto que reglamentaba las atribuciones del Estado en materia de enseñanza secundaria (*Diario Oficial,* marzo 13 de 1935): "Ninguna institución, llámese de cultura media o superior, podrá impar-

tir educación secundaria sin autorización expresa de la SEP" (artículo 1°); se comprendía, dentro del concepto de "educación secundaria", toda educación que, enlazándose o conectándose con la educación primaria, o teniéndola como antecedente necesario, impartiera conocimientos generales, ya fuera como fin o como medio, aunque bajo pretexto de mejor preparación para estudios de cultura superior (artículo 2°); y prescribía que ningún establecimiento de educación media superior podría recibir, en calidad de alumno regular, irregular o de cualquiera otra clase, a persona alguna que no hubiera terminado su educación secundaria en escuela oficial o en escuela autorizada expresamente por el Estado (artículo 3°). Y el artículo 4° remachaba el clavo, pues prescribía que la SEP no consideraría como escuelas preparatorias o de bachilleres sino los planteles que tuvieran como requisito mínimo de admisión de sus estudiantes el que éstos hubieran terminado la secundaria en establecimiento oficial o escuela expresamente autorizada por el Estado.

El decreto del ejecutivo de la Unión modificó la situación legal del problema, al establecer el carácter obligatorio de la educación secundaria. La Universidad ya no podía crear un bachillerato de cinco años, pues éste traería la fatal consecuencia de convertir las carreras liberales en monopolio de las clases ricas, y la Universidad tampoco podía, sin prever el fracaso, admitir a los futuros estudiantes de las escuelas secundarias que no llegaran preparados para cursar las carreras liberales (*El Universal,* marzo 16 de 1935). La UNM se encontraba ante un dilema: las declaraciones del secretario de Educación Pública insistían en que la enseñanza secundaria no preparaba para las carreras liberales y la UNM no podía ofrecer una preparación adecuada, al reservarse esta función a la SEP.

La UNM preparó, entonces, una solicitud de amparo de la Justicia Federal con el objeto de que la ENP pudiera hacer funcionar legalmente su plan de cinco años de estudios (*Excélsior,* marzo 15 de 1935).

Mientras tanto, se celebraron pláticas entre una comisión nombrada por el Consejo Universitario y el subsecretario de Educación Pública, ingeniero Mariano Moctezuma; sin embargo, la nueva preparatoria no podría abrirse ese año (1935), pues estaba por concluir el primer trimestre de labores lectivas de las secundarias del gobierno y muchos padres de familia habían tenido que reinscribir a sus hijos en los planteles oficiales para que no perdieran el año (*Excélsior,* abril 25 de 1935).

El fallo de la Suprema Corte de Justicia fue adverso a la UNM y ésta no podría tener secundaria (*Excélsior,* mayo 19 de 1935). Era evidente el propósito del gobierno de controlar la enseñanza secundaria de suerte que tales estudios tuvieran validez sólo en las secundarias del Estado o donde se hubiera adoptado la enseñanza socialista.

Con todo, el Consejo Universitario aprobó, por unanimidad de votos, iniciar la semana siguiente (*Excélsior,* mayo 25 de 1935) cursos libres de capacitación, en espera de poder transformarlos en cursos de preparatoria de cinco años, cuando el presidente Cárdenas resolviera el asunto. El Consejo se basó en la prerrogativa de la autonomía que le permitiría a la institución organizarse como le conviniera.

En junio siguiente ocurrió el cambio de gabinete. Unos maestros se alarmaron de que el gobierno fuera a permitir la apertura de las escuelas de extensión proyec-

tadas por la UNM. Ese tipo de secundaria no daría una educación que destruyera los privilegios sino que los alentaría (*El Nacional,* julio 9 de 1935). El nuevo secretario Vázquez Vela (*Excélsior,* agosto 9 de 1935) prometió estudiar acuciosamente el conflicto existente entre la SEP y la UNM para darle una resolución adecuada (*Excélsior,* agosto 19 de 1935). El mismo diario anunciaba (agosto 14 de 1935) que al día siguiente se iniciarían pláticas entre Vázquez Vela y Ocaranza. Parece que la SEP tomó más en cuenta la enorme demanda de instrucción secundaria y la ayuda que las escuelas de extensión podrían significar, o Vázquez Vela y sus consejeros no quisieron rivalizar con la UNM. La SEP no se opuso abiertamente, en lo sucesivo, al derecho de la Universidad a instituir su ciclo preparatorio completo.

Ocaranza hubo de renunciar por desórdenes estudiantiles (*El Nacional,* septiembre 11 de 1935 y octubre 10 de 1935) y no volvió a hablarse del asunto. Vázquez Vela anunció, por su parte, que la SEP no cobraría la cuota de $10 establecida por Bassols en 1932 y que imprimiría 1 500 000 libros de texto para primaria y secundaria, los cuales se venderían a precios bajos a los hijos de familias de clase humilde (*El Nacional,* octubre 10 de 1935).

12. LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Las fuentes indican que, desde el establecimiento de la secundaria (1924) hasta 1940, la ENP ofrecía sólo el curso preparatorio de dos años, dividido en seis bachilleratos, según el siguiente plan.[5]

CUADRO 23

Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

Bachillerato en Derecho y Ciencias Sociales

Primer año	*Horas semanarias*
Etimologías	3
Primero de latín	3
Francés	5
Literatura general	3
Primero de historia general	3

[5] No se encontró un plan más antiguo de la ENP después de la creación de la secundaria. Creemos que el citado se siguió desde esa fecha. En 1935 funcionaban tres planteles de la ENP: el 1° y el 3° en el Colegio de San Ildefonso y el 2° en el local que fue de la Facultad de Jurisprudencia (San Ildefonso).

Biología	2 más 2 de laboratorio
Lógica	3
Psicología	3
Higiene	2
Educación física	2
Historia de México	2
Introducción al estudio de la sociología y la economía	2
Total	33 más 2 de laboratorio

Segundo año

Español	3
Segundo de latín	3
Francés	5
Historia de México	3
Historia general	3
Geografía humana	3
Ética	3
Introducción a la filosofía	2
Educación Física	2
Literatura mexicana	2
Introducción al estudio del derecho	2
Total	31

Bachillerato en Ciencias Económicas

Primer año

Etimologías	Matemáticas
Francés	Historia general, 1°
Biología	Lógica
Psicología	Higiene
Historia de México, 1°	Introducción al estudio de la sociología y la economía
Geografía física	
Educación física	

Segundo año

Español	Aritmética y álgebra
Francés	Historia de México, 2°
Historia general, 2°	Geografía humana
Etica	Introducción a la filosofía
Literatura mexicana	Educación física

(*Anuario General de la Universidad Nacional Autónoma de México,* México, 1963).

Bachillerato en Ciencias Biológicas
(para Medicina y Odontología)

Primer año

	Horas semanarias
Etimologías	3
Francés	5
Matemáticas	3
Principios fundamentales de física	3 más 1 de laboratorio
Lógica	3
Botánica	2 más 2 de laboratorio
Educación física	2
Dibujo y modelado (semestrales)	2
Química general e inorgánica	4 más 2 de laboratorio
Historia de México	2
Higiene	2
Total	31 más 5 de laboratorio

Segundo año

Español	3
Francés	5
Psicología	3
Química orgánica	4 más 2 de laboratorio
Física médica	3 más 1 de laboratorio
Historia general	2
Ética	3
Zoología	3 más 2 de laboratorio
Biología	2 más 2 de laboratorio
Educación física	2
Total	30 más 7 de laboratorio

Bachillerato especial en Medicina Veterinaria

Primer año

	Horas semanarias
Español	3
Francés o inglés	5
Matemáticas	3
Principios fundamentales de física	3 más 1 de laboratorio
Botánica	2 más 2 de laboratorio
Química general e inorgánica	4 más 2 de laboratorio

Introducción al estudio de la sociología y la economía	2
Geografía de México	3
Total	25 más 5 de laboratorio

Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas (para Ingeniería)

Primer año

Etimologías	3
Inglés	5
Aritmética y álgebra	3
Geometría y trigonometría	5
Lógica	3
Física	4 más 2 de laboratorio
Química general e inorgánica	3 más 2 de laboratorio
Dibujo constructivo	2
Higiene	2
Educación física	2
Historia de México	2
Total	34 más 4 de laboratorio

Segundo año

Español	3
Inglés	5
Geometría analítica y cálculo	5 más 1 de ejercicios
Segundo de física	4 más 2 de laboratorio
Química orgánica	3 más 2 de laboratorio
Geografía física	3
Cosmografía	3
Introducción a la filosofía	2
Educación física	2
Total	30 más 4 de laboratorio y 1 de ejercicios

Bachillerato en Ciencias Físico-Químicas

Primer año

Etimologías	3
Inglés o alemán	5
Aritmética y álgebra	3

Geografía y trigonometría	5
Lógica	3
Principios fundamentales de física	3 más 2 de laboratorio
Dibujo constructivo	2
Botánica	2 más 2 de laboratorio
Higiene	2
Educación física	2
Química general e inorgánica	3 más 1 de laboratorio
Historia de México	2
Total	35 más 5 de laboratorio

Segundo año

Español	3
Inglés o alemán	5
Geometría, aritmética y cálculo	5 más 1 de ejercicios
Zoología	2 más 2 de laboratorio
Biología	2 más 2 de laboratorio
Química orgánica	5 más 2 de laboratorio
Introducción a la filosofía	2
Educación física	2
Segundo de física	3 más 2 de laboratorio
Total	29 más 8 de laboratorio y 1 de ejercicios

Bachilleraro en Arquitectura

Primer año

Etimologías	3
Francés	5
Aritmética y álgebra	3
Geometría y trigonometría	5
Lógica	3
Física	4 más 2 de laboratorio
Historia de México	2
Dibujo constructivo	2
Dibujo de imitación	2
Modelado	2
Educación física	2
Higiene	2
Total	35 más 2 de laboratorio

Segundo año

Español	3
Geometría analítica y cálculo	5 más 1 de ejercicios
Química general	4 más 2 de laboratorio
Historia general	3
Dibujo arquitectónico	3
Francés	5
Psicología	3
Introducción a la filosofía	2
Educación física	2
Total	30 más 2 de laboratorio y 1 de ejercicios

(*Anuario de la ENP*, 1940, pp. 85-90).

La obra de Miguel Angel Cevallos[6] confirma que la ENP tenía únicamente el curso de dos años mencionado más arriba. El sugirió ampliarlo a tres años, pues el número excesivo de materias impedía a los alumnos asimilarlas, y dividió el plan de cinco bachilleratos —el de biología era triple: para medicina, odontología y veterinaria. La UNAM atendió hasta 1964 la sugerencia de Cevallos, al extender la preparatoria a seis años (Castro, 1968, pp. 63-75).

Aparte del conflicto sufrido por la ENP a propósito de la secundaria socialista, aquélla tuvo problemas durante la administración cardenista.

En 1937 (*Excélsior,* septiembre 24) un grupo numeroso de alumnos decidió en un mitin irse a la huelga, si el director del plantel, profesor Manuel García Pérez, acusado de provocar la división, no renunciaba al cargo. El rector de la UNM Luis Chico Goerne (1892-1960) intervino, exhortó a la cordura y expresó que el caso del director debía someterse a un examen de parte del Consejo Universitario. Recordó a los estudiantes que ellos serían los primeros afectados si perdían la serenidad y se iban a la huelga. Una parte del estudiantado hizo patente su inconformidad con el proceder de los antagonistas del director a quienes motejaban de estar manejados por elementos subversivos. Al día siguiente, el asunto se caldeó de nuevo, porque los profesores amenazaron con renunciar en masa si continuaba la agitación estudiantil (*Excélsior,* septiembre 25 de 1937). El rector, por su parte, prometió convocar a una sesión extraordinaria del Consejo Universitario para dirimir el conflicto, pero las clases continuaron suspendidas a fin de evitar escándalos mayores, en vista de la excitación reinante. Entre tanto, Manuel García Pérez preparaba su defensa y el comité de defensa de los estudiantes publicaba las razones para insistir en la renuncia del director. Según el documento del comité de defensa, el rector había indicado que debía destituirse a los funcionarios que no tenían respaldo ninguno. El director era de ésos: había sembrado la división entre los profesores y manejado

[6] Miguel Angel Cevallos. *La Escuela Nacional Preparatoria.* México: 1933.

mal los fondos. El Consejo Universitario se reunió, y no sólo no aceptó la renuncia del director, sino le dio su apoyo (*El Universal,* septiembre 28 de 1937). Por fin, las clases se reanudaron (*Excélsior,* septiembre 29 de 1937), si bien un grupo de estudiantes permanecía todavía obstinado en no asistir a ellas. Con todo, quedaron rescoldos del conflicto, pues *Excélsior* (octubre 3 de 1937) informaba que se trataba de averiguar cuál era la opinión de la mayoría de estudiantes para llegar a un arreglo pacífico. Todavía a fines de mes (*Excélsior,* octubre 20 de 1937) hubo un nuevo estallido del problema, atizado, según parecía, por las Juventudes Socialistas y el Partido Comunista.

Al año siguiente, *El Universal* (julio 23, septiembre 20 y 30 de 1938) publicó unos artículos sobre la ENP escritos por los profesores Enrique Beltrán y Miguel Angel Cevallos. El primero indicaba que urgía atender a tres asuntos: proveer de elementos materiales indispensables; estudiar la estructura del plantel y reforzar la creación de departamentos de materias afines, los cuales coordinarían y encauzarían todas las actividades docentes y de investigación relacionadas con dicho sector; crear la plaza de profesor de tiempo completo (o semicompleto, si lo anterior era imposible), pues aquél era, en todo el mundo, el verdadero profesor universitario. El segundo artículo culpaba al incremento del número de alumnos, de la disminución de la calidad de la enseñanza y aun de su nulificación. Además, denunciaba que la política se había colado furtivamente en la Universidad y que la masa estudiantil se crecía cuando las autoridades universitarias y civiles no eran respetadas. Los líderes habían suplantado al grupo, y éstos gobernaban sin ley. El último artículo señalaba las causas destructoras de la ENP: falta de selección en la matrícula; deficiente instrucción de los alumnos que provenían de las escuelas secundarias y de iniciación universitaria; recargo de asignaturas en el plan de estudios; deplorable sistema de exámenes; método verbalista en la enseñanza; falta de laboratorios o deficiencia de los existentes; densa población escolar; predominio de la actividad política sobre la académica; suspensión frecuente de clases y anticipación injustificada de vacaciones; periodos cíclicos de revolución universitaria; debilitamiento de la autoridad y dominio caprichoso de la masa estudiantil; acción corruptora de algunos profesores líderes y mala preparación científica y pedagógica de otros; corrupción sistematizada de la administración anterior; influencia perturbadora de la presente crisis social; confusión de la indisciplina con la rebeldía y la pobreza.

Un poco más adelante se anunciaba la apertura del Congreso de Escuelas Preparatorias (*El Universal,* noviembre 8 de 1938). El rector Gustavo Baz declaró que el Congreso no haría política; sólo se ocuparía de unificar en la República los planes de estudio del bachillerato, en beneficio de los estudiantes que trataban de revalidar sus estudios. Se acreditaron debidamente las delegaciones: Universidad Nacional de México, miembros de la comisión de grados y revalidación de estudios, delegados también ante el Congreso; Instituto Científico y Literario del Estado de México (Toluca, Méx.); Escuela Secundaria de Tapachula (Tapachula, Chis.); Universidad Nacional del Sureste (Mérida, Yuc.): Instituto Científico y Literario de San Luis

Potosí (S.L.P.); Ateneo Fuente (Saltillo, Coah.); Liceo Carmelita (Ciudad del Carmen, Camp.); Instituto de Ciencias del Estado (Aguascalientes, Ags.); Instituto Científico y Literario (Pachuca, Hgo.): Dirección General de Estudios Superiores (Guanajuato, Gto.); Escuela Secundaria y Preparatoria (León, Gto.); Centro Educativo de Querétaro (Querétaro, Qro.); Escuela Preparatoria de Tampico (Tampico, Tamps.); Departamento Universitario (Jalapa, Ver.); Escuela Secundaria y Preparatoria (Jalapa, Ver.); Escuela Normal del Estado (Durango, Dgo.); Instituto Campechano (Campeche, Camp.); Escuela Normal Mixta y Preparatoria (Tuxtla Gutiérrez, Chis.); Universidad Socialista del Noroeste (Culiacán, Sin.); Universidad de Puebla (Puebla, Pue.); Escuela de Bachilleres (Monterrey, N.L.) (*Excélsior,* noviembre 8 de 1938).

Luego, se nombraron los cinco presidentes de debates que se turnarían en las sesiones: licenciado Eduardo P. Castillo, doctor Alfonso G. Alarcón, ingeniero Joaquín Ancona Albertos, licenciado Julio Jiménez Rueda y licenciado Agustín García López.

El Nacional (noviembre 9 de 1938), por su parte, apoyaba al Congreso con la declaración de que respondía a una necesidad nacional en materia de enseñanza. El mismo diario (noviembre 13 de 1938) anunciaba que el Congreso había establecido acuerdos satisfactorios sobre la unificación de materias básicas en la enseñanza preparatoria, plan que regiría a partir de 1939 en todos los planteles de ese tipo representados en el Congreso.

Al siguiente año (*El Universal,* abril 29 de 1939), el doctor Gustavo Baz declaró que los estudios preparatorios de la República sufrían un retraso considerable en su aspecto pedagógico y cultural, con notorio perjuicio de los estudiantes, retraso que provenía del error de creer que al escolar debía disminuírsele cada vez más el esfuerzo, principalmente en la adquisición de idiomas extranjeros y el estudio de la historia. El rector estimulaba a los profesores en la ENP para que estudiaran el problema y elevaran el nivel cultural de los bachilleres.

13. La enseñanza técnica

Desde la época de Bassols, quien había seguido el ejemplo de Vasconcelos con respecto a la enseñanza técnica, ésta recibió un sólido apoyo. En esos años se logró la coordinación de las escuelas cuya labor era un tanto desordenada, pues ofrecían cursos que iban desde peluquería y costura hasta artes y oficios industriales para los hombres. Se daba el caso de que dos o tres escuelas ofrecieran los mismos cursos. Luis Enrique Erro impuso entonces un plan uniforme, evitó las duplicaciones, promovió las prácticas de los alumnos con máquinas y herramientas (*Memoria,* 1933-1934, *1,* pp. 172-199) y, sobre todo, definió lo que se entendía por enseñanza técnica: la que "tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos técnicos y materiales, acumulados por la humanidad, para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades" (*Memoria,* 1933-1934, *1,* p. 164). Técnico denota todo procedimiento metódico, ajustado a normas definidas y los

recursos teóricos incluyen la física, química, biología, mecánica, matemáticas, topografía, etc. Los recursos materiales se organizan en sistemas de producción y de cambio de productos. La enseñanza técnica no está condicionada por el aumento de población sino por las transformaciones operadas en la estructura económica del país.

En los inicios del sexenio cardenista, este Departamento adoptó el nombre de Departamento de Enseñanza Superior Técnica, Industrial y Comercial, a cargo del ingeniero Juan de Dios Bátiz. La culminación del Departamento sería el Instituto Politécnico Nacional (IPN), cuyo núcleo inicial lo formaron el Instituto Técnico Industrial, la Escuela Nacional de Constructores y la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. Además del Instituto Politécnico, el Departamento incluía dos ciclos más de enseñanza: el de las Escuelas Prevocacionales y el de las Vocacionales (*El Nacional,* marzo 18 de 1935; Bravo Ahúja, 1962, pp. 154-157).[7]

Los objetivos sociales de las escuelas técnicas para el año 1935 eran: completar la eliminación de la tradición burguesa de la escuela; fortalecer constantemente la integración de una conciencia bien definida de clases; intensificar la forma más fácil de manejar los instrumentos de trabajo, dando oportunidad de obtener el máximo de eficiencia en el menor tiempo posible y con el menor esfuerzo; proporcionar a los estudiantes un concepto claro de sus derechos, obligaciones y atributos como miembros de un grupo que considera su obra como función social; fortalecer los fundamentos para una apreciación más justa y humana del trabajador de parte de la sociedad; hacer ver a los estudiantes que, dentro del régimen capitalista, la explotación humana se acentúa y prepararlos para que participen en la desaparición de todas las injusticias del presente régimen.

Los objetivos técnicos y pedagógicos incluían: aprovechar las experiencias adquiridas para intensificar y unificar los métodos de entrenamiento de los estudiantes, a fin de alcanzar velocidad y seguridad de ejecución y comprender su ambiente económico e industrial; formular los estudios y experiencias de los maestros en orden a determinar las metodologías de cortar y de coser, de bordar, de hacer guantes y sombreros; y diseñar programas mediante los cuales se relacionaran con sus contenidos (Daniels, 1937, pp. 25-26).

El primer ciclo —las escuelas prevocacionales— ofrecía el mismo curso de estudios que la primaria de seis años[8] pero “determinaba las aptitudes e inclinaciones técnicas de los estudiantes y les ofrecía una preparación básica de algunas áreas”. En 1936 se inauguraron cinco escuelas prevocacionales y diez en el interior del país. Todas tenían un establecimiento anexo para escuela nocturna de obreros con

[7] Las prevocacionales son secundarias técnicas (3 años) para capacitar al obrero a trabajar; la vocacional sirve de “preparatoria” técnica, requisito para ingresar al IPN o a los tecnológicos regionales con carreras de 4 o 6 años, o para matricularse en las escuelas subprofesionales (2 o 4 años), aptas para capacitarse como técnico.

[8] La enseñanza prevocacional equivaldría más adelante a la secundaria y la vocacional a la preparatoria.

enseñanzas apropiadas, a fin de que éstos adquirieran la ilustración teórica que el trabajo material no podía darles. De éstas hablaba *El Universal* (enero 17 de 1937) e indicaba que había seis. Con esta ayuda, los alumnos podrían convertirse en obreros expertos en provecho propio y también de las industrias que los emplearan.

El segundo ciclo comprendía las escuelas vocacionales —de dos años— destinadas a producir técnicos con alguna especialidad: en construcción, mecánica o reparación eléctrica. La *Memoria* de 1935-1936 (1*,* pp 113-123) enumera cuatro con 2 963 estudiantes y las 14 escuelas prevocacionales tenían 3 512 (*Memoria,* 1935-1936, 1*,* pp. 116-117). *El Universal* (enero 19 de 1937) informaba que la Confederación Nacional de Estudiantes sostenía tres escuelas para obreros, dos para hombres y una para mujeres. Los propios estudiantes servían de profesores.

Ya desde 1934 se había advertido que las familias de la clase media podían permitirse enviar a sus hijos a estudiar, mientras que los de las clases bajas debían destinar a los niños a trabajar, desde muy temprana edad, a fin de ayudar al sustento de la familia. De ahí que las escuelas de la SEP estuvieran frecuentadas por estudiantes de la clase media —aun las destinadas a la enseñanza técnica, dedicadas especialmente a la clase obrera. El resultado era que las escuelas producían técnicos que, por sus orígenes de clase media, no se interesaban mucho en la suerte de los obreros y engrosaban el grupo de los burgueses, cultivaban los mismos valores y luchaban por su medro personal con una muy limitada preocupación por el bien colectivo o la economía nacional (*Memoria,* 1933-1934, 1*,* pp. 183-184).

De acuerdo con la sugerencia de Luis E. Erro, la SEP fundó dos escuelas de entrenamiento en tecnología textil para obreros y sus hijos: una en Río Blanco, Ver, y otra en Alvaro Obregón, D.F. Ambas estaban sostenidas por fábricas textiles de acuerdo con la obligación de las empresas, según el artículo 123°, de fundar escuelas para los obreros. Los 153 alumnos de las dos escuelas tenían en 1934 becas de la SEP, de sindicatos, de industriales, o de gobiernos estatales. Salvo 10, los demás eran obreros e hijos de éstos.

CUADRO 24

Desarrollo de las Escuelas Técnicas e Industriales

1935-1940

	No. de planteles				*No. de alumnos*			
Año	*Prevocacio*	*Vocanal*	*Enseñanza especial*	*“Hijos del ejército*	*Prevocacional*	*Vocicional*	*Enseñanza especial*	*“Hijosdel ejército”*
1935	14	4	6	4	3 636	2 963	4 006	1 818
1940	23	4	3		9 490	7 734	2 091	

(*Memoria,* 1935-1936, *1,* pp. 115-117; *Memoria,* 1939-1940, *1*, pp. 242-244).

El Departamento tenía adscrita, además, una sección de cuatro escuelas industriales "Hijos del Ejército", con 1 818 estudiantes. En total, el Departamento daba servicios a 16 138 alumnos (*Memoria,* 1935-1936, 1, pp. 116-118). El desarrollo de este tipo de enseñanza aparece en el cuadro 24.

Un examen de este cuadro indica el desarrollo de estas escuelas: las prevocacionales aumentaron en nueve, las vocacionales siguieron con el mismo número, las de enseñanza especial disminuyeron en tres y las industriales "Hijos del Ejército" desaparecieron. La *Memoria* no explica la razón de los cambios, por tanto, no puede sacarse ninguna conclusión sólida.

El aspecto más importante del progreso de la educación técnica fue la creación del IPN, anunciada por Erro en 1935. El plantel debía construirse gradualmente durante varios años. Se inauguró en 1937 y fue uno de los logros más importantes del gobierno de Cárdenas. Su propósito era preparar profesionales en áreas técnicas, según las necesidades de la economía nacional, con programas que variaban entre seis y cuatro años, divididos en ciclos de dos. De esta manera, el estudiante podía recibir un certificado o diploma que le permitía, en caso de necesidad, dejar la escuela para buscar empleo sin perder el crédito de toda su formación previa. Había programas con los cuales se podía obtener un grado adelantado en 22 áreas, desde ingeniería mecánica hasta arquitectura, tecnología textil, estadística, ventas y contabilidad. El primer director del IPN fue el ingeniero Juan Bátiz.

El IPN era una institución de enseñanza superior que admitía sólo alumnos con diploma de escuelas vocacionales o preparatorias. La SEP pretendía que fuera un rival directo de la UNM y no hizo esfuerzo alguno por ocultar este hecho (*Memoria,* 1936-1937, 1, pp. 85, 172-173).[9]

14. El Departamento de Educación Obrera

La composición del alumnado de las escuelas técnicas, perteneciente en su mayoría a la clase media, aparece en el siguiente cuadro.

CUADRO 25

Antecedentes de clase de estudiantes en escuelas técnicas

Ocupación de los padres	*Número de estudiantes*
Sirvientes domésticos	384
Obreros, campesinos o artesanos	3 815
Empleados del gobierno o de empresa privada	5 667

[9] Véase Enrique G. León López. *El Instituto Politécnico Nacional. Origen, evolución histórica.* México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

Comerciantes o campesinos independientes	2 774
Amas de casa	1 528
Profesionales	758
Sin clasificación	868
Total	15 794

(SEP, *Memoria,* 1936-1937, *1*, p. 163).

Obviamente el Departamento atendía, en su inmensa mayoría, a las clases medias del país.

La SEP determinó en 1937 (*El Universal,* enero 22) establecer un Departamento de Educación Obrera bajo la dirección de Roberto Reyes Pérez. Aquél se inició con gran entusiasmo y asumió el control de 23 centros de enseñanza del D.F., con ciclos de nueve años (educación primaria y posprimaria); 39 escuelas primarias con ciclos de seis años, también del D.F.; tres secundarias nocturnas y una vespertina con ciclo de tres años en el D.F.; seis secundarias para hijos de trabajadores, con internado mixto, creadas por el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica, una en el D.F. y las restantes en Durango, Michoacán, Nayarit, Veracruz y Yucatán; una preparatoria para hijos de obreros (D.F.); tres escuelas nocturnas de arte para obreros; una escuela de artes del libro; un museo nacional de la industria; otras dos escuelas de arte para obreros (Celaya y León), destinadas no a preparar artistas sino a llevar el arte, en sus diversas manifestaciones, como elemento de expresión para que el obrero lo usara en su lucha diaria. Ofrecían carreras cortas de dibujantes comerciales, grabadores de madera, figuristas y escenógrafos, además de siete centros de enseñanza con ciclo de nueve años en el D.F. y los estados de Coahuila, Jalisco, México, Morelos, Puebla y Veracruz, con la peculiaridad de sostenerse por cooperación entre la SEP, sindicatos obreros y gobiernos de los estados donde estaban establecidos (*Memoria,* 1937-1938, 1*,* pp. 141-143). Se informaba también que el promedio de asistencia de alumnos había sido de 12 825. El número de inscritos fue de 20 714 (*Memoria,* 1937- 1938, *1,* pp. 143- 144; *Memoria,* 1936- 1937, 1*,* pp. 417-431).

La *Memoria* (1938-1939, 1*,* pp. 73-74) informaba que el nuevo jefe del Departamento era el licenciado Juan Rebolledo Clement y que había en total 61 escuelas, 30 urbanas y 31 foráneas; 18 situadas en el medio obrero, 12 en el de empleados y 31 en el campesino; había 284 maestros, 38 directores, 8 inspectores y 12 412 alumnos, que habían participado en diversas campañas como prohigiene, antialcohólica y alfabetizadora.

Las escuelas para obreros desembocaban en la Universidad Obrera, fundada en febrero 8 de 1936 por Vicente Lombardo Toledano y dirigida por él. La Universidad Obrera ofrecía cursos sobre la doctrina socialista; los problemas nacionales de los trabajadores mexicanos y latinoamericanos; las características del régimen burgués; la génesis del mundo; el origen de la vida; y la estructura de los países desprovistos de autonomía económica (*La CTM.* 1936-1940; 1981-1982, pp. 81-82).

En el afán de ayudar a los obreros, se establecieron en 1938-1939 (*Memoria,* 1938-1939, 1*,* pp. 78-83) escuelas secundarias para trabajadores, las cuales, sin descuidar los fundamentos de la segunda enseñanza, iniciarían a los estudiantes en las disciplinas necesarias para la integración económica del país: agricultura, minería y otras. A fin de ahorrar esfuerzos, se unificaron los planes y programas de estudio para todas las secundarias dependientes de la SEP*,* sin contravenir las orientaciones de la educación obrera. El plan aparece en el cuadro 26.

El plan no incluía oficios, que los obreros, por su misma condición, no necesitaban, ni tampoco educación física. En lo demás, los planes coincidían con las demás secundarias. Esa misma *Memoria* (pp. 78-83) hablaba de establecer una preparatoria que fuera la concatenación lógica entre la secundaria y las instituciones técnicas y profesionales. En el D.F. funcionaban estas secundarias con una población estudiantil de 2 381 alumnos. Además, había 22 centros nocturnos (secundarias) en el D.F., reducidos a 13 en 1938-1939 con 6 050 alumnos, de los cuales 1 390 cursaban secundaria (*El Universal,* enero 5 de 1937).

CUADRO 26

Plan de estudios de secundaria
(1938- 1939)

Primer curso

	Horas semanarias
*Matemáticas (ar*itmética, geometría y álgebra)	5
Ciencias biológicas (botánica)	3
Lengua española	4
Geografía	3
Evolución social	2
Inglés o francés	2
Dibujo de imitación	2
Orfeón	1
Total	22

Segundo curso

Matemáticas (álgebra y geometría plana)	4
Ciencias biológicas (zoología)	3
Lengua española	3
Geografía	3
Física	4
Economía social	2
Inglés o francés	2
Dibujo constructivo	2
Orfeón	1
Total	24

Tercer curso

Matemáticas (trigonometría, geometría en el espacio)	4
Ciencias biológicas (anatomía, fisiología e higiene)	3
Literatura española e hispanoamericana	2
Geografía	2
Química	4
Derecho de clases	2
Historia de México	2
Historia	2
Inglés o francés	2
Modelado	1
Total	24

(*Memoria*, 1938-1939, *1,* pp. 81-83).

Desde 1937, la SEP creó seis internados mixtos que en 1938-1939 tenían 1 209 alumnos (628 hijos de obreros, 362 de campesinos, 161 de maestros y 58 de soldados). Asimismo, se estableció un internado para bachilleres, cuyos egresados de las especialidades de ciencias físico-matemáticas (16) y biológicas (65), en total 81, ingresaron en el IPN. De esa suerte, el gobierno cumplía su promesa de atender especialmente a las clases desheredadas (*Memoria,* 1938-1939, 1, pp. 84-93).

CUADRO 27

Desarrollo de la educación obrera
1936-1940

	Número de escuelas				*Número de alumnos*			
Año	*Primarias*	*Secun-darias*	*Inter-nados*	*Arte*	*Primaria*	*Secun-darias*	*Inter-nados*[1]	*Arte*
1936-1937	85	3	6	6	7 788	4 271	1 832	1 216
1939-1940	63	30	–	–	–[2]	–[2]	–[2]	–[2]

(*Memoria*, 1936-1937, *1,* pp. 422-427; *Memoria*, 1939-1940, *1*, pp. 263-267).

[1] No se informa de las Escuelas de Hijos del Ejército.
[2] No se da el número de alumnos ese año.

Los datos son incompletos. No se informa del número de alumnos en 1939-1940, ni se da razón de la disminución de primarias (22), ni del aumento de secundarias, ni de la desaparición de las escuelas de arte.

15. LAS ESCUELAS PARTICULARES

El *Reglamento del artículo 3° constitucional sobre escuelas particulares primarias, secundarias y normales* (*Diario Oficial*, enero 9 de 1935) y el "Decreto que adiciona el reglamento de las escuelas particulares primarias y secundarias y normales" (*Diario Oficial*, octubre 27 de 1937), afectaron los planteles privados con un excesivo control y vigilancia. El precio del funcionamiento de dichos planteles fue eliminar todo vestigio de instrucción religiosa, practicar campañas para destruir el fanatismo y enseñar el socialismo. El gobierno se encargó de supervisar a las escuelas particulares para asegurarse de la ideología socialista, de la capacidad de los profesores y de su disposición moral. Obviamente, las instituciones privadas debían adoptar los planes de estudio, métodos de enseñanza, calendario, sistema de exámenes y textos usados en las escuelas públicas. Lógicamente, se excluía de la enseñanza a los ministros del culto y la escuela quedaba sujeta a la constante inspección de la SEP.

La *Memoria* (1935-1936, 1, pp. 89-90) indicaba que, tras la selección automática que operó el artículo 3°, las escuelas particulares autorizadas continuaron su marcha progresiva, siguiendo de cerca a las escuelas oficiales. Muchas otras cerraron sus puertas o, al menos, cancelaron su incorporación a la SEP. Al año siguiente (*Memoria*, 1936-1937, 1, pp. 213-215) se decía que se había reformado la enseñanza de tipo tradicional, individualista y de casta, propia de tales escuelas, a otra de tipo colectivo, sin prejuicios ni fanatismos. Los inspectores urgían las normas de la SEP y las escuelas particulares las cumplían, so pena de perder el reconocimiento. Se había ejercido mayor selección del profesorado y el pensamiento de los alumnos era más independiente, con disposición más avanzada frente a los fenómenos sociales, a pesar de las influencias contradictorias del hogar. La SEP aseguraba que las clases impartidas a los alumnos, por ser poco numerosos los grupos y mejor seleccionados los maestros, eran mejor atendidas, además de que los planteles contaban con bibliotecas y laboratorios bien dotados.

Los informes anotaban que las escuelas particulares hacían poco en relación con el servicio social, al grado de que la SEP introdujo un plan de acción social que los alumnos debían desarrollar. De esa guisa, los chicos aprenderían a trabajar en cooperación y se sentirían a gusto con actividades que ejecutaban en conjunto, como clubes, deportes y excursiones. Los padres de familia, con raras excepciones, casi no intervenían en la vida de la escuela (*Memoria*, 1936-1937, 1, pp. 213-215).

Los directores de escuelas particulares encontraron tan cuesta arriba sostener sus instituciones de acuerdo con el Reglamento de 1935, que el número de escuelas bajó de 120 (1934) a 25 (1938). La misma SEP hubo de pedir y obtener de la Secretaría de Gobernación la clausura de 10 escuelas (1935-1936) por violaciones al artículo 3° (*Memoria*, 1937-1938, 1, pp. 80-82).

El Nacional (septiembre 26 de 1940) publicó una estadística del número de escuelas particulares que tenían autorización para funcionar de 1934 a 1940. Dos conclusiones pueden derivarse de ese cuadro: o las escuelas redoblaron su sumisión a las normas o el gobierno relajó sus restricciones después de 1938.

CUADRO 28

Escuelas particulares del Distrito Federal abiertas con autorización gubernamental

Año	*Número de escuelas*
1934	158
1935	53
1936	74
1937	61
1938	75
1939	109
1940	122

El mismo artículo informaba que el número de maestros aumentó de 1 329 (1934) a 1 905 (1940), cifra que parece contradictoria, pues si muchas de esas escuelas dejaron de funcionar, no podría haber habido un incremento de más de 500 profesores, a no ser que algunas continuaran operando clandestinamente.[10]

El arzobispo de México, D.F., Pascual Díaz, prohibió (Instrucción de abril 3 de 1934) (Carreño, 1938, pp. 207-233) a los padres de familia exponer a sus hijos a la enseñanza socialista y los amenazó con penas eclesiásticas si así lo hacían. Esta prohibición ayudó a aumentar el número de alumnos en las escuelas católicas. Con todo, éstas disminuyeron entre 1935 y 1939, año en que empezaron de nuevo a aumentar en número.

La radicalización de la educación no fue súbita ni eficiente. La misma falta de definición precisa de educación socialista impidió que la nueva orientación recibiera el apoyo y la simpatía de muchos maestros. Por otra parte, ni García Téllez ni Vázquez Vela tenían la energía ni la eficiencia de Bassols, así que el tono agresivo contra las escuelas particulares empezó a disminuir considerablemente entre 1939 y 1940 (Britton, 1976, *2*, pp. 6-20).

Los planteles de los jesuitas, lasallistas, maristas[11] y salesianos, y los de congregaciones de religiosas como las teresianas, fueron particularmente afectados. "La situación" de las escuelas particulares, como decía un director (Grousset y Meissonnier, [1983], pp. 101-102), "se hacía insostenible". En 1935 se clausuraron 10

[10] Véanse: Gutiérrez Casillas, 1981, pp. 199-201 y 202, sobre los colegios de los jesuitas; y Grousset y Meissonnier, 1983, *2,* pp. 101-135, sobre las escuelas de los lasallistas. Se clausuraron también los colegios salesianos de Guadalajara, México, Morelia y Puebla.

[11] *Primer Congreso Marista de Educación en México.* México: [s.p.i.], 1967.

en Chiapas, 70 en León, Gto.; 86 en Guadalajara, y 27 en Monterrey. Al concluir el sexenio, quedaban en el país sólo 411 escuelas, de un total de 754 (1934). Trescientas cuarenta y tres habían desaparecido.

Las escuelas particulares organizadas por extranjeros debían tener al menos 75% del personal mexicano. Tal condición de la nacionalidad mexicana urgía especialmente en los maestros de civismo, historia general, lengua española y, obviamente, historia, geografía y literatura mexicana, quienes debían ser aprobados por la SEP.

Más adelante, se añadió el mismo requisito para los profesores de biología, pues el gobierno temía que éstos enseñaran doctrinas inexactas y no racionales sobre la vida. Además, los estudiantes de las instituciones privadas recibirían sus certificados oficiales sólo después de presentar exámenes a título de suficiencia en una escuela oficial. El gobierno pretendía mantener un estricto control de la educación y, por eso, instituyó un severo sistema de inspección. La tarea de los inspectores era doble: unificar el sistema local con el federal y supervisar la tarea del director de Educación Estatal. Además, era responsable de proveer a los maestros con sesiones de orientación en filosofía socialista para neutralizar los males del influjo clerical y capitalista, y debía obligar a las escuelas privadas a sujetarse a las prescripciones gubernamentales (*Memoria,* 1934-1935, 1, pp. 11-15).

El director de Educación Federal debía visitar las escuelas privadas y supervisar sus planes de estudio y programas, así como la preparación ideológica de los profesores. De esta labor dependía que se les autorizara a seguir operando. Algunas escuelas particulares fueron clausuradas por rehusarse a cumplir las prescripciones del gobierno. Según la *Memoria* de 1934-1935 (1, pp. 12-15), aquéllas habían desaparecido en Baja California Sur, Colima, Chiapas, Michoacán y Querétaro.

16. OTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SEXENIO

16.1 *El Instituto de Orientación Socialista*

Además de las instituciones tradicionales en el ámbito educativo, el gobierno cardenista estableció el Instituto de Orientación Socialista (IOS), los Centros de Divulgación Pedagógica, y el Instituto Nacional de Psicopedagogía, del cual se tratará después (cf. *infra,* p. 145). El primero, creado en 1935, colaboraba con las diversas dependencias de la SEP en la formación de planes y programas de trabajo, y en la organización de ciclos de conferencias sobre puntos importantes de la reforma educativa y otros asuntos; era el principal organismo de consulta para la implantación de la educación socialista y dependía directamente del secretario de Educación Pública, al cual ayudaba en la elaboración de las *Memoria*s y la autocrítica de la misma SEP. Su jefe fue, durante el sexenio, el licenciado Manuel R. Palacios. Uno de los cursos organizados por el IOS trató de filosofía socialista, historia del movi-

miento obrero, legislación agraria, arte y literatura proletaria, historia de las religiones, historia económica de México y cooperativismo (*Memoria*, 1936-1937, 1, pp. 494-502; *El Universal*, noviembre 18 y 23 de 1936).

Los Centros de Divulgación Pedagógica cooperaban con la Dirección General de Educación Primaria mediante representantes para elaborar los cursos de legislación revolucionaria y los programas escolares (*Memoria*, 1936-1937, 1, p. 503).

16.2 El Instituto de Orientación Profesional de los Maestros

Otra institución importante de la época fue el Instituto de Orientación Profesional de los Maestros. La SEP era consciente de que, sin preparar adecuadamente al profesorado, la labor educativa sería nugatoria. Se buscaba, sobre todo, imbuir al profesorado en las doctrinas revolucionarias al servicio de los proletarios, así como crear una técnica pedagógica que sirviera de base para transformar el verbalismo escolar, cuya característica fundamental era el libro de texto (*Memoria*, 1936-1937, 1, p. 503).

16.3 *El Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica*

El Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica fue iniciativa de Cárdenas (*El Nacional*, septiembre 28 de 1933) como corona de la tesis revolucionaria del artículo 3°. El presidente buscaba reorganizar la educación superior y profesional para armonizarla con las necesidades sociales del sexenio en materia de trabajo técnico. Los estados debían colaborar para organizar, en común, la educación superior y suprimir radicalmente el monopolio y privilegio de las clases media y alta sobre ella. No se encomendaría la educación superior a instituciones no identificadas con los cuadros ideológicos del gobierno. El Consejo controlaría toda la obra educativa posterior a la escuela primaria, con excepción de la enseñanza secundaria y la normal. La preparatoria sí quedaba dentro del ámbito de las facultades del Consejo.

Como la UNM no admitió la enseñanza socialista en sus aulas, Antonio Luna Arroyo la acusó de ser un cuerpo extraño, enquistado en la nueva estructura de la Nación, pues la institución universitaria rechazaba compartir con el gobierno la responsabilidad de señalar nuevos derroteros a la educación superior (*El Universal*, octubre 2 de 1935). El gobierno tenía, por eso mismo, un campo virgen donde levantar el edificio de una cultura superior abierta a todos los mexicanos, en vez de ser de unos cuantos privilegiados (*El Nacional*, octubre 19 de 1935).

Transcurrió 1935, y hasta el siguiente año, en *El Universal* (enero 11 de 1936) se habló de que pronto el Consejo Nacional de Educación, presidido por el profesor Isaac Ochoterena, celebraría su primera reunión. El Consejo no trabajaría con fines individualistas o de interés personal egoísta sino para la sociedad. A los pocos meses, ésta debía tener un instrumento para promover la educación superior socialista.

El mismo diario (marzo 18 de 1936) refería que no se había podido reunir el Consejo por falta de *quorum* legal y que el secretario de Educación Pública reformaría el reglamento de modo que las reuniones pudieran celebrarse con un mínimo de 18 consejeros.

El Consejo nació con mala estrella. Se le motejaba de lentitud. *El Universal* (junio 8 de 1937) informaba que el Consejo recopilaba datos y trabajaba en un proyecto de unificación de los estudios preparatorios en todo el país, con la formulación de un plan mínimo y uniforme de estudios, y también en otra obra de singular importancia: el Instituto de Educación Superior para Trabajadores. Con todo, las quejas contra el Consejo continuaron y *El Universal* (junio 9 de 1937) repetía el rumor de que "el Consejo no hacía nada". Los estudiantes aseguraban que no podía encontrarse, en toda la administración pública, un caso más serio de ineptitud y parasitismo.

Poco después, según refería *El Universal* (junio 9 de 1937), se planteó la supresión del Consejo, pues se insistía en que su funcionamiento era inútil. Por fin, *Excélsior* (diciembre 22 de 1938) mencionó la reorganización del Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica: desaparecían los consejeros pagados y el Consejo se integraba con el director general de Educación, los jefes de departamento de la SEP, la representación del magisterio organizado de la República, de la Federación de Padres de Familia y de los estudiantes, y con el Consejo de Directores de Escuelas Particulares. Así lo confirmaba *El Universal* (febrero 11 de 1939) y mencionaba la lista de los miembros titulares, aunque sin nombrar a las personas.

Parece que el Consejo entró al limbo de las organizaciones inútiles, pues la prensa de la época no vuelve a mencionarlo.

16.4 *Los consejos de las escuelas*

Desde la introducción de la enseñanza socialista, se dispuso que se formaran consejos en las escuelas. Pronto éstos decidieron arrogarse facultades ejecutivas (*El Universal*, marzo 15 de 1936). Vázquez Vela, secretario del ramo, después de opinar que la idea no era especialmente novedosa, invitó a promover mayor número de consejos consultivos, pero aclaró que sólo tendrían la función técnica de estudio de los problemas. De ningún modo serían cuerpos ejecutivos. Una noticia similar la dio más adelante (*El Universal*, noviembre 22 de 1936) el profesor Jara Díaz: el gobierno escolar quedaría, en lo sucesivo, en manos de los maestros, alumnos y trabajadores (se omitía la participación de los padres de familia). La Dirección General de Educación Primaria, Urbana y Rural, consideraba que, para el mejor logro de las finalidades de la educación socialista, deberían organizarse democráticamente las escuelas con los maestros, alumnos y trabajadores.

Los alumnos de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), por su parte, insistían en tener participación respecto a: el presupuesto; las pensiones; la dirección del Departamento de Acción Social, y la del Consejo Técnico, de suerte que éste debía

integrarse con la mitad de alumnos y maestros (*El Universal*, febrero 3 de 1940). El diario no refería cuál había sido el fin de tales demandas.

16.5 *El Instituto Nacional de Psicopedagogía*

En la línea de fundaciones no puede omitirse la del Instituto Nacional de Psicopedagogía (julio 18 de 1936), cuyo origen fue el Departamento de Psicopedagogía e Higiene (1928), obra del profesor Lauro Aguirre y del doctor Rafael Santamarina. Se pretendía que el Instituto fuera el fundamento de la escuela socialista y recibiera la aprobación y respaldo del presidente Cárdenas. El objetivo del Instituto era realizar investigación científica general de los problemas educativos de México y aplicar concretamente los resultados de sus estudios a1 sistema escolar nacional.

De acuerdo con las políticas del gobierno, se le imprimió al Instituto un vigoroso sentido de servicio de apoyo al magisterio y de atención a la población escolar, reflejado en la estructura original de las secciones de paidotecnia, orientación profesional, educación especial e higiene mental.

La investigación predominó en algunos momentos sobre la aplicación y, en otros, ésta sobre aquélla, debido en parte a las necesidades cambiantes del medio educativo. Con todo, la investigación se mantuvo y el Instituto logró publicar (1938) un volumen sobre Pruebas Pedagógicas Objetivas, cuyo autor fue el profesor Manuel Bonete, encargado de la sección de paidotecnia. Se dio a conocer también otro trabajo sobre las características antropométricas, somáticas, fisiológicas, psicológicas y sociales de un grupo de escolares del medio social proletario de la ciudad de México.

En el terreno de la aplicación práctica, el Instituto atendía a tres escuelas de educación especial, un centro de higiene mental y una clínica de la conducta (*La Revista del Instituto Nacional de Pedagogía,* 1980, pp. 12-15).

17. Los congresos de educación socialista

Eventos importantes en el ambiente educativo fueron los congresos celebrados durante el sexenio. El primero (noviembre 27-diciembre 8 de 1934) se reunió en la capital de la República, antes de la toma de posesión del presidente Cárdenas. Fue presidido por Alfredo Pérez Medina, secretario general de la Cámara Nacional del Trabajo. El licenciado José Muñoz Cota llevó la representación del general Cárdenas y reiteró la preocupación de éste por lograr el mejoramiento colectivo. La Revolución debía infiltrar su pensamiento desde la escuela rural hasta la universidad, de suerte que la clase obrera pudiese tener acceso a todos los niveles educativos. La escuela socialista no pretendía separar a los niños de sus padres. Al contrario, se esforzaba por fortalecer la unidad de la familia de modo que los niños mostraran más respeto por sus padres. La educación socialista menos aún trataba de pervertir la mente de los niños.

En seguida se eligió la mesa directiva, formada por Juan Guerrero, presidente; Ismael Rodríguez, primer vicepresidente; Rosaura Lechuga, segundo vicepresidente; y Arnulfo Giorgana G. y Vicente Rivera, secretarios. Alfredo Pérez Medina fue designado presidente honorario (*El Universal*, noviembre 28 de 1934).

La labor del Congreso se dispersó lastimosamente en varios enfrentamientos. *Excélsior* (noviembre 29 de 1934) aludía a que el tercer día de discusiones parecía más estéril aún que los anteriores. Se nombraron 14 comisiones. Se propuso que los obreros predominaran sobre los maestros —México era una sociedad socialista— y, al mismo tiempo, que los maestros no sólo debían predominar sino ser los únicos con voz y voto, pues se discutían cuestiones técnicas. Se habló de la gratuidad de la enseñanza secundaria; del desperdicio de talentos; de la prohibición a los niños menores de 14 años de asistir a los templos; del reino del "quítate tú para ponerme yo" (*Excélsior*, diciembre 4 y 6 de 1934). La prensa no informó de resoluciones del Congreso. Sólo lo comentó diciendo que "todos están convencidos de que el Congreso ha servido de poco" (*Excélsior*, diciembre 7 de 1934). Un profesor declaró que se desvirtuaron los sanos propósitos de la Cámara Nacional del Trabajo, al haberse extraviado el Congreso por los tortuosos senderos del marxismo. Las delegaciones de Tabasco y Coahuila formaron una "aplanadora radical" que arrambló con la razón y el derecho. Se omitió el objeto de la educación —el niño y el adolescente— y se trató del aspecto económico del obrero y del campesino; el profesor concluía: "Se perdió el tiempo en lances verbalistas, en gritos antirreligiosos y en posturas ridículas de un radicalismo que ni a ellos mismos convence" (*Excélsior*, diciembre 7 y 8 de 1934).

En 1935 se celebró, de agosto 26 a septiembre 3, una Conferencia de Educación organizada por el Comité de Educación Progresista de Norteamérica y bajo los auspicios de la SEP. Fue presidida por Vázquez Vela y asistieron como invitados de honor el embajador Josephus Daniels y el doctor William B. Beatty, presidente de la Asociación de la Educación Progresista y además unos 300 delegados de las Antillas, Centroamérica y México.

La Conferencia se proponía tratar los siguientes temas:

Plan de estudios de la escuela elemental y de la secundaria.
Cultura y educación. Métodos y técnica.
Las artes en la escuela mexicana. Las artes populares de México.
Estudio sociológico de la comunidad como base para el programa de educación.
La escuela rural.
La función educativa del Estado y la libertad de enseñanza. Psicología moderna.
La industria moderna. La economía dirigida y la educación técnica.
Desenvolvimiento del niño y educación.
El sistema educativo como factor esencial en el proceso de integración de un pueblo. La educación socialista en México (*Excélsior*, agosto 8 de 1935).

El profesor Gabriel Lucio, subsecretario de Educación Pública, pronunció una conferencia sobre las tendencias socialistas de la educación primaria, cuyos puntos

principales fueron: la escuela primaria reconoce como eje de todas sus labores las actividades del trabajo productivo y socialmente útil; la escuela socialista haría que los educandos adquirieran una cultura básica, utilitaria, dirigida al servicio de la colectividad; ejercitaría también a los educandos en el gobierno de la escuela basado en la autodisciplina; procuraría que mediante hábitos apropiados se identificaran con la clase obrera; aprovecharía al mismo tiempo la coeducación para dignificar y liberar a la mujer; finalmente, desarrollaría fecunda y generosa labor para mejorar a los trabajadores. Manuel Gamio disertó, a su vez, sobre la educación y los factores de integración del pueblo de México (*El Universal*, agosto 27 de 1935 y *El Nacional*, misma fecha).

El doctor William B. Beatty mencionó que en su país cada innovación educativa se hacía después de explorar la opinión pública, en contraste con México, donde las reformas se imponían por decreto. Miss Rosa Alshuler comentó que en Norteamérica se impulsaba al niño preescolar, sin necesidad de educación socialista, a servir a la comunidad (*Excélsior*, septiembre 1° de 1935).

En una crítica publicada en *El Nacional* (septiembre 3 de 1935) y cuyo autor fue el profesor R. Moreno y García, se observaba que las ideas de los colegas norteamericanos no habían traído nada nuevo. Ya los mexicanos conocían a Dewey, sistema que por otra parte no era nuevo, como parecía a primera vista; aunque su idea de crecimiento en la educación no dejaba de ser muy bella. El sistema Dewey era una reacción al formalismo en la educación. El autor del artículo añadía que la educación del vecino país había fracasado. Preparaba a los niños para convertirse en hombres-hormigas, especializados en labores puramente mecánicas.

El Universal (septiembre 3 de 1935) comentaba que, siendo el problema educativo uno de los más serios de cualquier país, su estudio y solución no podían supeditarse a intereses temporales de grupos políticos ni a partidos políticos beligerantes. El problema educativo debía plantearse y resolverse con la mira puesta en el interés nacional, como nacional era el problema. El editorial contrastaba el caso de países como Alemania, Austria y Checoslovaquia, en los que había un sistema socialista de educación —la extensión del Estado como educador desde la primaria a la Universidad y la integración de la escuela a la vida activa—, con el de México, donde se implantó la doctrina soviética como escuela única igualitaria, la cual anteponía a los intereses nacionales los de obreros y campesinos.

La Conferencia de Educación Progresista dejó inquietudes que siguieron comentándose en la prensa. *El Nacional* (septiembre 6 de 1935) citaba a un educador de allende el Bravo que formuló la pregunta: ¿Es posible la escuela socialista [marxista] dentro del régimen capitalista y quién debe realizar la reforma social? El profesor Gabriel Lucio contestó que la función de la escuela, desde el jardín de niños hasta la Universidad, era recoger el contenido cultural del pasado, transmitirlo concretando y eliminando lo superfluo, y provocar nuevas corrientes de pensamiento y acción. México puso la ciencia al servicio social, en consonancia con la tendencia de la Revolución, ciencia que no fuera ajena a los dolores del explotado.

Los maestros, por su parte (*El Universal*, noviembre 15 de 1935), anunciaban que la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales, el Frente Unico de Trabajadores de la Enseñanza y la Liga Nacional de Maestros habían organizado dos importantes asambleas de profesores, con objeto de procurar la unificación de todo el magisterio. La primera se tendría del 2 al 5 de diciembre (1935) y la segunda el 8 de enero (1936). Los organizadores darían a conocer oportunamente los puntos fundamentales.

Se ignora si se celebraron dichas asambleas. En 1936, *El Nacional* (octubre 18 de 1936) informaba que la CTM se proponía realizar un Congreso de Educación Obrera, para efectuar un análisis científico y técnico de la labor realizada hasta ese momento por las autoridades federales y locales respecto del cumplimiento del artículo 3°. La CTM se había visto obligada a convocar ese Congreso, en virtud de las numerosas consultas y quejas de diferentes agrupaciones con respecto a la teoría socialista. Una gran confusión ensombrecía el significado del artículo 3°. La CTM no se proponía aprovechar el Congreso para molestar a los funcionarios de la SEP.

En diciembre de 1936 (*El Nacional*, diciembre 4) se anunciaba una reunión que se verificaría en la ciudad de Querétaro, con el tema de la unificación magisterial. Convocaban la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza y la Confederación Mexicana de Maestros. Los temas serían: estatutos de la central única; el seguro social y seguro de vida del maestro; iniciativa de reformas a la ley de pensiones; iniciativa de leyes de inamovilidad y reglamento de esta última; plan de federalización de la enseñanza; y otros temas relacionados. Al día siguiente (*El Universal*, diciembre 5 de 1936) se informaba que se eliminaría absolutamente a los líderes de entre los maestros, a fin de que éstos pudieran trabajar con toda libertad. En 1937 (*El Universal*, febrero 3 de 1937) se celebraría un Congreso de Maestros para la unificación de los mismos. Se deseaba acabar con las pugnas, si bien la CTM ordenó a los profesores pertenecientes a dicha central que no concurrieran a la Asamblea. Días después (*Excélsior*, febrero 8 de 1937), se refería que el Congreso se había inaugurado con la presencia de 2 000 delegados. No se registraron los temas.

En el mismo año (*Excélsior*, noviembre 29 de 1937), inició sus labores el Primer Congreso de Educación Popular, con la asistencia de Gonzalo Vázquez Vela y Luis Chávez Orozco, secretario y subsecretario de Educación, respectivamente. El Congreso se realizó sin la actitud anticlerical, que solía ser el sesgo principal propio de toda cuestión educativa. De sus resoluciones surgió la formación de una Campaña Nacional Pro Educación Popular, la cual se propuso el objetivo de alfabetizar al pueblo y alistarlo en la política. Entre sus planes de trabajo señalaba:

> [...] liquidar el analfabetismo en México; aumentar la asistencia escolar; el mejoramiento técnico y cultural del magisterio nacional; el mejoramiento higiénico de las comunidades y viviendas de los obreros y campesinos; la organización de la niñez, de la juventud y de las mujeres en grupos revolucionarios.

En diciembre de 1937, la SEP patrocinó las Jornadas Socialistas, en las cuales participaron 35 000 maestros. A pesar de estar organizadas con la mira de apoyar la política educativa del gobierno y de hallarse presentes varios líderes izquierdistas (Lombardo Toledano y Chávez Orozco), no se mencionó la educación socialista. Las discusiones se enfocaron a la necesidad de elevar los sueldos de los maestros; urgir las normas profesionales; remover los problemas políticos en los estados; y promover la federalización de la enseñanza. Lombardo Toledano pidió, en su discurso, la unificación de los sindicatos de maestros como “el acto revolucionario más importante de la historia mexicana contemporánea”. Ni Lombardo ni ningún otro mencionaron la educación socialista. Obviamente, el gobierno de Cárdenas consideraba ese asunto demasiado perturbador para revivirlo (*El Nacional*, diciembre 8 y 9 de 1937).

Al siguiente año (noviembre 28, diciembre 9) se repitieron las Jornadas Socialistas de la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE) (*Revista de Educación*, 1937-1940, *2*, No. 8, enero, pp. 18-21), con asistencia de 40 000 maestros venidos de todos los confines del país y en todo tipo de transporte. Como primer acto de las jornadas se celebró el Congreso de Educación Popular. Los congresistas demandaron el establecimiento del escalafón único; salario mínimo de $4 diarios; reforma a las leyes de pensiones; garantías; y establecimiento de casas de salud. En un acto verificado en el Estadio, con la asistencia de 20 000 personas, los asistentes cantaron el Himno Nacional y la Internacional.

En la proliferación de congresos, no podían faltar los niños. *El Nacional* (septiembre 14 de 1935) mencionaba la convocatoria para el Congreso del Niño Proletario, cuyos temas serían: situación económica de la niñez y la juventud proletaria; la lucha del capitalismo para atraerse a la niñez y la juventud; la necesidad de unificar a la niñez y a la juventud proletarias en una sola organización de clase que luchara por el socialismo; la juventud frente al fascismo; trabajos de la niñez y la juventud contra la guerra; la niñez y la juventud frente a la escuela socialista; y la lucha de la niñez y la juventud contra la propaganda patriotera de la burguesía. Al mes siguiente (*El Nacional*, octubre 1° de 1935), se refería que se llevaría a cabo el segundo periodo de sesiones del Congreso del Niño Proletario. No se indicaban los temas.

En medio de tanto afán por las reuniones educativas, la Confederación Nacional de Estudiantes (*El Universal*, enero 6 de 1934), después del Congreso XI (San Luis Potosí) informaba que, en el siguiente, trataría el plan ideológico y de acción de la nueva generación. Los estudiantes no eran indiferentes a los problemas suscitados por el capitalismo, ni tampoco se negaban a ayudar a los proletarios.

La Confederación Nacional de Estudiantes anunció el XII Congreso Nacional (*El Universal*, abril 15 y 25 de 1935), cuya sede sería Tampico y después se mudó a Monterrey (*El Universal*, agosto 6 de 1935), con el tema de la escuela socialista del cardenismo, de la cual decía que era política y no socialista; no correspondía a los ideales y metas de la Revolución Mexicana; era mal intencionada, pues no existía un régimen socialista en el país; consistía en un monopolio escolar absoluto

y, pedagógicamente, buscaba formar técnicos sin innovar verdaderamente la educación. Por tanto, tampoco era pedagógica. Los estudiantes, por su parte, prometían no desvincularse de las necesidades de la sociedad.

El XIII Congreso se celebró en Nuevo Laredo (Tamps.) (*El Universal*, septiembre 1° de 1936) y trató de la libertad de cátedra, la autonomía universitaria y el servicio social. El XIV Congreso se reunió en Querétaro (*El Universal*, agosto 9, septiembre 1° y 24 de 1937; *Excélsior*, octubre 5 de 1937) y los estudiantes invitaban a la CTM al Congreso para discutir los temas de obreros y campesinos, y de las huelgas y los ejidos. Oaxaca fue la sede del XV Congreso (1939) (*El Universal*, enero 21 de 1939), el cual versó sobre la expropiación petrolera, tema candente en aquellos momentos, y también sobre la democracia. La Confederación Nacional de Estudiantes eligió Zacatecas para sede del XVI Congreso Nacional (*El Universal*, septiembre 1° de 1939), si bien no anunciaba los temas del mismo.

Los estudiantes socialistas, por su lado, celebraron un Congreso en Jalapa (*El Nacional*, octubre 10 de 1935), cuyas resoluciones fueron las siguientes: la educación es un medio de formar el carácter y la cultura individual y, a su vez, un instrumento forjador de la conciencia y la ideología colectivas; la educación es una superestructura social, correspondiente a la ideología del régimen social en que actúa; la lucha por poseer los medios de producción es uno de los fenómenos esenciales del régimen capitalista, como de toda sociedad dividida en clases; las juventudes socialistas emplearían todos los medios a su alcance con objeto de hacer realidad la educación socialista; aprovecharían la educación como medio para la más rápida transformación del régimen capitalista y lucharían por la transformación de la Universidad Nacional de México. A estas resoluciones se añadió (*El Nacional*, octubre 11 de 1935) la declaración de que la escuela rural era uno de los medios mejor escogidos por la Revolución para resolver el problema educativo indígena y se pugnaría por crear un cuerpo técnico de maestros conocedores de las lenguas autóctonas. Además (*El Nacional*, octubre 13 de 1935), el Comité Ejecutivo Nacional de las Juventudes Socialistas abogó por la reforma de los artículos 4° y 5° constitucionales, en el sentido de obligar a los profesionistas nacionales y extranjeros a prestar servicios gratuitos a las clases trabajadoras (*El Nacional*, octubre 13 y 14 de 1935 y noviembre 7 de 1935).

Los estudiantes normalistas resolvieron celebrar también un Congreso Nacional de Estudiantes Normalistas (*El Nacional*, noviembre 7 de 1935). Estarían representadas 27 escuelas normales rurales y se prevenía a los estudiantes para que tuvieran en cuenta sólo la información del Comité Organizador. El temario abarcaría los siguientes puntos: situación material de los estudiantes normalistas; el problema de las nuevas generaciones de maestros; unificación del estudiantado normalista; aportación de los estudiantes normalistas a la enseñanza normal del país; posición de la juventud normalista sobre la educación socialista (*El Nacional*, noviembre 20 de 1935).

Los profesores normalistas no quisieron quedarse atrás y, así, celebraron un congreso a propósito del Quincuagésimo Aniversario de la Fundación de la Normal

(*El Universal*, octubre 5 de 1936), con un temario que incluía los puntos siguientes: el tipo de maestro que deberían formar las escuelas normales en México; cómo orientar la formación de maestros en relación con el artículo 3° constitucional; materias fundamentales del plan de estudios en todo el país; plan de estudios para las normales rurales; las normales urbanas y la enseñanza secundaria; la federalización de la enseñanza normal, y otros temas importantes.

En 1937 *El Nacional* (junio 8 de 1937) informaba de los preparativos para el Primer Congreso Nacional de Enseñanza Normal. Se esperaba obtener gran fruto de este Congreso. No se daban a conocer los temas del mismo.

El Partido Comunista celebró también una Conferencia Pedagógica (México, D.F., febrero 14 al 16 de 1938), cuyo objetivo fue precisar la ideología de la escuela socialista así como la metodología más adecuada para realizarla.[12]

El Partido recomendó que, para lograr extender la educación a la mayoría de la población, debía asignarse la misma importancia tanto al aspecto escolar como al extraescolar, incluidos en éste el cine, el radio, la prensa y el trabajo social de los maestros. Reconoció asimismo el valor educativo del trabajo físico productivo y sugirió se adaptara la nueva educación con sus características fundamentales como el método globalizado. Por otra parte, condenó la tendencia a considerar el trabajo educativo como lucha antirreligiosa, vestigio de la ideología anarquista del movimiento obrero en sus inicios y de la escuela racionalista. Rechazó también reducir la reforma educativa al aprendizaje de principios socialistas, frases izquierdistas y párrafos demagógicos.

La Conferencia Pedagógica puso en guardia a los maestros comunistas sobre las Brigadas de Penetración Cultural del Departamento de Asuntos Indígenas, por considerarlo un programa utópico y ambicioso que pretendía la completa transformación económica, política y social de las masas indígenas, e imponía, al modo imperialista, la cultura del pueblo dominante al dominado. Apoyó asimismo la campaña de educación popular, despojándola de su enfoque antirreligioso, rasgo que la hacía inaceptable en estados como Guanajuato, Jalisco y Querétaro. Por el contrario, sugirió se adoptara la acertada táctica de la "mano tendida" del Partido Comunista Francés.

Las tareas concretas señaladas por la Conferencia fueron: 1) despertar entre los maestros, comunistas especialmente, una campaña de emulación por formarse bien en lo personal y promover la educación; 2) acercar la escuela a los sectores alejados de ella o aun antagónicos, como las masas católicas explotadas, y el ejér-

[12] Véase la obra *Hacia una educación al servicio del pueblo. Resoluciones y principales estudios presentados en la Conferencia Pedagógica del Partido Comunista*. México: Imprenta Mundial, 1938. Entre los asistentes se contaban: Hernán Laborde; Rafael Carrillo; Gaudencio Peraza, Manuel Guzmán Parra; Dolores Uribe; Carmela Cosgaya; Vicente Covarrubias; Francisco Hernández y Hernández; Ramón García Ruiz; César Elías Sosa; Julio Argaiz; L. Carranco y Cardoso; Raimundo Mancisidor; Ignacio Márquez R.; Enrique Corona; Erasto Valle; Aureliano Esquivel y José Pomar, quienes tuvieron a su cargo las diversas ponencias. La obra no menciona los nombres de otros asistentes.

cito; 3) promover la campaña de educación popular en colaboración con la SEP, la iniciativa privada y los gobiernos de los estados.

Los comunistas dieron muestra de un amplio conocimiento del problema educativo nacional, respeto por las creencias del pueblo y habilidad en la elección de medios para implantar la educación socialista.

En 1939 hubo otro importante congreso: la Conferencia Nacional de Educación, sobre la cual se hablará en el capítulo VIII.

CAPÍTULO VI

LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

1. La formación de maestros

Especial atención recibió la formación de los maestros, bajo cuya responsabilidad estaba la nueva orientación educativa.

Desde 1934, Cárdenas había delineado el perfil del maestro de la educación socialista: "El maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador. No sólo debe enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa" (Discurso pronunciado en Tlaltizapán, Mor., mayo 21 de 1934, citado por Booth, 1969, p. 18). Si la escuela se consideraba un instrumento para el cambio social y el niño un agente del mismo, el maestro sería el líder en esa magna empresa. No llevaría una existencia aislada, ni enseñaría una ciencia descarnada. Por el contrario, se hallaría en medio de la corriente social, dirigiendo, alentando y, sobre todo, ejerciendo su papel de líder (Córdova, [1974], pp. 3-4).

El maestro socialista no reconocía la nobleza de casta sino los legítimos derechos del trabajador; no era repartidor autómata de doctrinas exóticas sino conocedor de la experiencia humana en México; no era un asalariado que trabajaba sólo por la paga, como quien cumple a destajo una tarea cualquiera; era un paladín al servicio de la causa de la renovación moral, un conductor de vidas; dotado de capacitación científica y de probidad absoluta; servidor no de los grandes intereses capitalistas ni agente incondicional del egoísmo, sino obrero dedicado a la justa causa de los oprimidos (Loyo, 1985, p. 144).

El perfil del maestro de la educación socialista distaba mucho de los educadores urbanos del porfiriato, deseosos de hacer carrera. Se parecía más a individuos como Abraham Castellanos o Gregorio Torres Quintero, conocedores de las condiciones de las clases marginadas en la ciudad y en el campo y deseosos de contribuir a su redención. Era un tipo distinto por: 1) su reclutamiento, efectuado entre los pobres y campesinos; 2) el acento ideológico de la educación socialista; 3) el hincapié en actividades prácticas para ganarse la vida, tales como la agricultura y las artesanías; 4) la experiencia de las misérrimas condiciones materiales y la situación de abandono de la clase baja, factor que condujo a muchos maestros a radicalizar su posición

e incluso a inscribirse en el Partido Comunista como instrumento propio de las reivindicaciones sociales (Raby, 1974, p. 245). Además de esta noble actitud de generoso interés por los marginados del campo y la ciudad, se inculcó a los maestros la consigna, que muchos confundieron con una campaña sin cuartel, de luchar contra el catolicismo. Al menos en el inicio, la SEP exigió a los maestros la promesa siguiente, que debían suscribir al tomar posesión de sus planteles (Cano, *El Maestro Rural,* 1932, *1* (No. 10) (julio 15), pp. 3-5):

> Yo, ante esa Dirección de Educación Federal, declaro solemnemente aceptar sin taxativa de ninguna clase el programa de la escuela socialista y ser su propagandista y defensor; declaro ser ateo, enemigo irreconciliable de la religión católica, apostólica, romana, y que haré esfuerzos para destruirla, desligando de la conciencia todo culto religioso, y estar dispuesto a luchar contra el clero en el terreno donde sea necesario (*El hombre Libre,* marzo 1° de 1935).

Y algunos maestros tomaron tan a pecho esta consigna que llegaron a excesos. Así, Jesús Coello, inspector de la primera zona escolar de Chihuahua, pidió a los profesores que borraran en los niños la idea de la existencia de Dios, mandándoles buscarlo por todas partes para que, al no encontrarlo, pudieran convencerse de que era una patraña inventada por sus padres y el clero (*El Hombre Libre,* febrero 20 de 1935). Otros profesores usaban ejemplos más prácticos: preparaban dos macetas con plantas; a una se la regaba y se le removía la tierra: y a la otra se la dejaba al cuidado de Dios, con el resultado previsto: la planta seca demostraba que Dios no existía (citado por Mora F., 1979, p. 155). La obra de List Arzubide (1934), base de un curso de verano para maestros, sugería muchas prácticas para demostrar la inexistencia de Dios y la ridiculez de la religión. List Arzubide sugería tretas para que el maestro disuadiera a los niños de las creencias religiosas. Por ejemplo, preguntar a quién había de llamarse en caso de enfermedad, ¿al médico o al sacerdote?; ¿hay buenos y malos espíritus?; programar juegos de básquetbol, béisbol o carreras para competir con la misa y evitar que los niños fueran a la Iglesia. La obra contenía otras sutiles sugerencias para enseñar al niño las debilidades y "contradicciones" implicadas en la religión que, según List Arzubide, era "cómplice del capitalismo". La SEP recomendó esta obra a los maestros para usarla como "una guía-método para la destrucción de la fe cristiana" (Alvear Acevedo, 1972, pp. 205-207; Foley, 1962, pp. 24-25).

Luis Chávez Orozco (1940, pp. 80-82),[1] personaje importante durante el sexenio de Cárdenas, describía el programa de la misión magisterial. Consistía ésta en trabajos a fin de evitar que el adulto se rezagara ante el avance cultural de sus hijos, alfabetizándolo; modificar su mentalidad de suerte que la acción de la escuela sobre el niño no fuera estéril a la postre, al permitir que los padres, por su incultura, destruyeran las nociones adquiridas por los niños en la escuela; incorporar al movimiento social del país a las masas populares, principalmente a las trabajadoras, con

[1] Fue uno de los subsecretarios del sexenio. El otro fue Gabriel Lucio.

la organización de sindicatos de trabajadores del campo y de la ciudad; la dotación y restitución de ejidos a los pueblos que de acuerdo con la ley los necesitaran y tuvieran derecho a ello; la asesoría a los trabajadores del campo y de la ciudad en los casos en que se atropellaran sus derechos; la formación de cooperativas de consumo y de producción entre los trabajadores del campo y de la ciudad; la promoción, en los jóvenes, de un sentimiento de solidaridad frente a la vida; la conversión de las escuelas en un centro donde gravitara todo el interés de la comunidad por ser aquélla un fermento que fomentara la producción económica de ésta, propósito que se conseguiría con el mejoramiento de la salubridad de la comunidad; la apertura de nuevas fuentes de producción y fomento de las existentes; la racionalización de la producción y la promoción de las comunicaciones.

La SEP, por su parte, exigía al maestro que expulsara de su conciencia todo prejuicio de clase pequeño-burguesa y nutriera su pensamiento y se fortificara para la acción con el espectáculo de las contradicciones que existían entre las condiciones materiales de la vida de los niños proletarios y la organización de la sociedad capitalista en que vivían (AGN RC 430-533.3/20).[2]

2. LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

A fin de disipar toda duda respecto de su posición marxista, la ENM adoptó, desde 1935, el siguiente ideario: el universo y la sociedad están en perpetuo devenir, que la inteligencia y la voluntad del hombre pueden encauzar, acelerar o retardar; el reconocimiento de la influencia humana en el desarrollo histórico de las sociedades implica que la civilización y cultura son resultados del trabajo del hombre sobre la naturaleza; el trabajo es la causa fundamental y la medida más aproximada del valor, en moral y en economía; la estructura social tiene como base la organización del trabajo, o sea, la técnica de la producción; el factor histórico fundamental radica en la lucha de clases; las clases sociales se forman, según su posición y sus funciones, en el trabajo organizado de la producción económica; la lucha o contradicción es, en lo general, por el dominio de los medios o instrumentos de la producción y el aprovechamiento de la plusvalía (*Educación Proletaria. O*rgano de la ENM, 1936, (No. 1) (octubre), p. 4; *El Universal,* marzo 15 de 1936).

Con todo, un 10% de los maestros sabía algo de marxismo-leninismo; el resto ni siquiera podía determinar la esencia del socialismo científico, como teoría y práctica revolucionarias de la clase obrera, según el testimonio de un corresponsal del *Daily Worker* (junio 23 de 1936; Shulgovski, 1972, pp. 162-163).

Ante la existencia de dos clases en la sociedad: burguesía y proletariado, la ENM postulaba, para transformar aquélla, la insurgencia de la clase proletaria, buscando

[2] La tarea del maestro exigía mucha disponibilidad. Podían ser enviados a cubrir plazas en escuelas foráneas —en los pueblos— y lo mismo se estilaba con los directores (*El Universal,* enero 12 de 1935).

la igualdad económica y electoral; la creación de un nuevo Estado que efectuara la socialización progresiva de los medios de producción, comenzando por la economía dirigida; la formación de una conciencia de clase y el perfeccionamiento de la ideología de la Revolución para llegar a la realización técnica y cultural.

En 1936 el Consejo Técnico de la ENM declaró ser socialista, según los fundamentos científicos, técnicos y objetivos señalados por el marxismo, y elegía el materialismo dialéctico como método. Según esta resolución, los catedráticos podrían dar a conocer con sentido crítico otras doctrinas, para poner al descubierto los intereses de clase (*El Universal,* marzo 23 de 1936). Eulalia Guzmán, Francisco César Morales, Leopoldo Pardavell, Rafael Jiménez, Alfonso Castillo y otros, desmintieron que ellos hubieran firmado ese documento. La ENM aseguraba que sí lo habían aprobado (*El Universal,* marzo 29 de 1936).

Se recordará que desde 1924, las normales de mujeres, hombres y las nocturnas se habían reunido en una sola institución: la ENM. Como era obvio, ésta hubo de reformar su plan de estudios, hacía muy poco estrenado, para incluir la orientación socialista del sexenio. En 1935, la ENM adoptó el siguiente plan:

CUADRO 29

Plan de estudios de la ENM

Primer año

	Horas
Psicología	3
Técnicas educativas (primer curso)	5
Higiene escolar y social	3
Biología con relación a la fisiología del niño	3
Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones,arte, etc.	3
Economía política y problemas económicos de México	3
Teoría del cooperativismo	1
Geografía, economía y actividades sociales	2
Educación física	3
Economía doméstica	3
Dibujo y artes plásticas aplicadas a la primaria	2
Agricultura	4
Música	2
Total	37

Segundo año

Estudio del niño	3
Técnicas educativas (segundo curso)	9
Ciencia de la educación (primer curso)	3
Introducción a la psicología y pedagogía del anormal	2
Teoría de la ciencia	3
Arte y literatura al servicio del proletariado	2
Sociología aplicada a la educación	3
Actividades:	
Educación física	3
Economía doméstica	3
Prácticas de agricultura	4
Música	2
Total	37

Tercer año

Técnicas de psicopedagogía	2
Técnicas educativas (tercer curso)	12
Ciencia de la educación (segundo curso)	3
Historia de la educación	3
Organización escolar y estadística	2
Cultura específica:	
Etica y estética	3
Legislación revolucionaria (del trabajo agrario educativo)	2
Actividades:	
Educación física	4
Prácticas de agricultura	3
Economía doméstica	2
Total	36

(Memoria, 1935-1936, *2,* pp. 70-71).[3]

Este programa, cursado en su totalidad, confería el derecho al título de maestro de primaria. Había también un curso más breve —de dos años— para educadoras, con el plan que se muestra en el cuadro 30.

Una comparación entre el plan de 1925 y el de 1935 (véase Vol. 2, Cap. X, 7) revela cambios considerables. Se suprimieron los cursos de: literatura general; pequeñas industrias; psicología educativa (dos cursos); cosmografía y meteorología; principios de educación; geografía económica y social; historia mexicana (probablemente sustituida por historia de la cultura); lógica. En cambio, se introdujeron: historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del

[3] Parece que fue el plan de todas las normales.

arte, etc.); economía política y problemas de México; teoría de la ciencia; psicología y pedagogía del anormal, y legislación revolucionaria (laboral, agraria y educativa). El estudio de la literatura y el arte se enfocaba al proletariado. Consecuentemente con la nueva orientación, la ENM introdujo cursos apropiados a ella. Los programas se acomodaban al ideario marxista que la institución había elegido.

CUADRO 30

Plan para educadoras

Primer año

	Horas
Estudio del niño	3
Técnica y práctica	6
Higiene infantil y social	3
Biología con relación a la fisiología del niño	3
Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.)	2
Ciencia de la educación (primer curso)	3
Cultura específica:	
Arte y literatura del proletariado	2
Actividades:	
Educación física	3
Economía doméstica	3
Cantos y juegos del jardín de niños	2
Dibujo y artes plásticas aplicadas al jardín de niños	2
Prácticas agrícolas	4
Música	2
Total	38

Segundo año

Estudio del niño	3
Técnica y práctica	12
Ciencia de la educación (segundo curso)	3
Historia de la educación preescolar	2
Sociología aplicada a la educación	3
Cultura específica:	
Literatura y teatro de los niños	2
Actividades:	
Educación física	3
Cantos y juegos del jardín de niños	2
Taller de juguetes	2

Prácticas agrícolas	4
Música	2
Total	38

(*Memoria,* 1934-1935, *1*, pp. 35-37).

La ENM experimentó un moderado crecimiento durante el sexenio cardenista, como lo indica el cuadro siguiente:

CUADRO 31

Crecimiento de la ENM
(1935- 1939)

Años	*Maestros*	*Alumnos H*	*Alumnos M*	*Totales*
1935-1936		202	620	920
1938-1939	102	301	674	975

Planteles *anexos*	*Primarias*	*Matutina Niños*	*Matutina Niñas*	*Vespertina Niños*	*Vespertina Niñas*	*Totales*
1938-1939		657	649	488	436	2 230
	Jardín de niños	258	236			494

(*Memorias,* 1935-1936, *1*, pp. 70-72; 1938-1939, *1*, pp. 18-20).

Además de las actividades académicas tradicionales, la ENM inició otras de extensión o difusión cultural: radio, un periódico y cursos diversos dedicados a la mujer sobre cocina, corte y confección, bordado, repostería, etc. (*Memoria,* 1938-1939, *1*, pp. 18-20).

De acuerdo con el Plan Sexenal (No. 194) que señalaba la urgente necesidad de coordinar la acción educativa del gobierno federal, estados y ayuntamientos, la SEP celebró convenios con las normales de Hidalgo, Tamaulipas, Oaxaca y Guerrero, para atenderlas técnica, legal y administrativamente, con excepción del aspecto económico, por falta de recursos de la SEP. Así, la educación empezó a centralizarse (*Memoria,* 1938-1939, *1*, pp. 20-21).

Con todo, a pesar de los esfuerzos de la ENM y las normales estatales, la deficiente preparación académica de los maestros seguía siendo aterradora. A falta de datos más completos, *El Nacional* (febrero 26 de 1935) informaba que de 32 657 maestros, sólo 2 577 tenían título de primaria elemental y 888 de primaria superior; en total, apenas el 10.6% del cuerpo magisterial. ¿Cómo era posible que maestros

carentes de conocimientos sólidos en aritmética, geografía, ciencias naturales e historia pudiesen asimilar las doctrinas de Marx y aplicarlas a la realidad mexicana? Los egresados de la ENM durante el sexenio de Cárdenas fueron 1 603 y los de escuelas regionales campesinas 3 162 (*La educación pública en México 1939-1940, 1,* pp. 118-119 y 450), número exiguo comparado con el total de profesores que venía laborando en la enseñanza. El Congreso Nacional de Educación Socialista (1934) pretendió darles amplio conocimiento del socialismo; el Instituto de Orientación Socialista (IOS), y el Instituto de Preparación del Magisterio trataron también de suplir tan graves deficiencias. El mal era de tales proporciones que el elevado presupuesto educativo del sexenio no alcanzaba para contrarrestarlo. El aumento de la población del país y, consiguientemente, de los niños, volvía casi inútiles los esfuerzos del gobierno por asegurar la reforma socialista de la escuela con miras a la federalización de la enseñanza.

A pesar de la estrechez de la vida de los maestros, su profesión seguía atrayendo a un gran número de aspirantes; *El Universal* (enero 29 de 1937) informaba que de 1 200 solicitudes se habían aceptado sólo 120, no obstante las múltiples recomendaciones de senadores, diputados, etcétera.

Al mes siguiente (*El Universal,* febrero 24 de 1937) se anunciaba el 50° Aniversario de la Fundación de la Normal, iniciada con un presupuesto de $39 120 y que en 1937 era de $1 045 040. La biblioteca contaba con 8 000 volúmenes y los profesores egresados sumaban ya 3 037.

Poco después se presentaba a la SEP la terna para director, formada por Ismael Rodríguez, Miguel Huerta e Isidro Castillo, y se adoptaba un Consejo para el gobierno de la escuela (*El Universal,* marzo 11 de 1937). El profesor Ismael Rodríguez, elegido director, declaró que la ENM formaría un nuevo tipo de maestro, de acuerdo con la doctrina socialista, ajeno a toda preocupación fanática; provisto de habilidad manual industrial; y competente para dar una interpretación marxista de la historia (*El Nacional,* marzo 16 de 1937).

3. LA DIDÁCTICA DE LA ESCUELA SOCIALISTA[4]

La didáctica —el estudio de los métodos y procedimientos más eficaces para lograr el aprendizaje—, recibió especial atención en el sexenio. La *Memoria* de 1936-1937 (*1*, pp. 37-38) informa que se introdujeron cuatro técnicas de enseñanza: 1) "unidades de trabajo o de aprender" (Plan Morrison),[5] o sea, "un aspecto importante del ambiente, o de una ciencia organizada o de un arte" que, al ser aprendido, produce adaptación de la personalidad. El maestro debía determinar de qué unidades constaba el curso y también señalar los procedimientos de la enseñanza, así como poner

[4] Véase *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista.* Dirección General de Educación Primaria en los estados y territorios de la República. México: Secretaría de Educación Pública, 1935 y 1939.

[5] Véase H. C. Morrison. *The practice of teaching in the secondary school.* Chicago: University of Chicago Press, 1931.

en práctica la fórmula para dominar el aprendizaje: preexamina, enseña, examina el resultado, adopta el procedimiento, enseña y examina de nuevo, hasta lograr el aprendizaje real; 2) los centros de interés o centros temáticos de Ovide Decroly (1871-1932), o sea, la concentración de actividades en torno a un tema motivado por las necesidades físicas, psicológicas y sociales, que equivalen a las unidades de enseñanza; 3) los complejos soviéticos de Pinkevich y Pistrak; y 4) la escuela del trabajo de G. Kerschensteiner (véase Vol. 2, pp. 10-16). Las tres primeras técnicas coinciden en varios puntos; la última sigue otro camino.

Los complejos consistían en temas amplios cuyo contenido ponía al alumno en contacto directo con la vida, mediante el estudio de hechos de la vida real y de la naturaleza; se inspiraban en motivos de trabajo humano; conducirían a la apreciación dialéctica del programa, mediante el empleo de métodos adecuados, de acuerdo con los principios del materialismo dialéctico; promoverían diversas investigaciones (científicas, socioeconómicas, demográficas, etc.); fomentarían actividades prácticas de trabajo social y acción cultural, coordinadas con la investigación científica; estimularían el aprendizaje realizado con una concepción global y funcional del conocimiento; plantearían diversos problemas que conducirían al escolar a estudiar las cuestiones en todos sus aspectos (*El Maestro Rural,* 1939, *12* (Nos. 1 y 2) (enero-febrero), p. 3; *Revista Aula,* 1937, *1,* (No. 2), pp. 16-17)

La enseñanza socialista insistía en aceptar como base de todo estudio el interés, despertando en el ánimo del alumno inquietudes que tenderían a vigorizar sus funciones intelectuales: a) la imaginación; b) la memoria; c) el juicio; d) la penetración; e) la voluntad; f) la constancia; g) la confianza en sí mismo; h) la observación; i) la dignidad; j) la socialibilidad y la creación de nobles sentimientos morales. Debía cuidarse también de la energía y salud corporales. Por tanto, la educación, en esta fase, no tendería a dar conocimientos académicos al alumno, sino a desarrollar sus múltiples capacidades para que más tarde, en su actuación dentro de la sociedad, estuviera dotado de las cualidades personales suficientes para enfrentarse con toda clase de problemas económicos, sociales o de cualquier índole que se presentaran en la lucha por la vida, para la ayuda de su familia, bienestar propio y beneficio colectivo (*El Nacional,* junio 20 de 1935). Al publicar estas prescripciones, la SEP omitía el elemento más importante: enseñar a sus maestros el modo práctico de alcanzar tan bellos ideales.

Ya en esta *Memoria* (1936-1937, *1*, pp. 37-38) se palpa el interés por que el niño se desenvuelva en todos sentidos: objetivo de la escuela activa y de las nuevas tendencias pedagógicas. Se quería desarrollar su intelecto, sus capacidades manuales, deportivas, etcétera.

4. LOS PROGRAMAS

Según Castillo (1976, *3*, pp. 466-467), quien era profesor por esos años, los programas, elaborados en menos de tres meses por el IOS, eran sólo copia artificial de los

complejos rusos en los tres rubros de naturaleza, trabajo y sociedad. Para darles cariz socialista, se les atiborró con nociones de la concepción científica del universo, del origen del mundo y la vida, del carácter material de los fenómenos naturales y de la dialéctica que rige la historia y la sociedad, nociones que sobrepasaban la comprensión de los estudiantes. No se procuró que los maestros aceptaran los nuevos programas, condición indispensable para que aquéllos desempeñaran su parte personal. La implantación por decreto, desligada de la asimilación del nuevo método y del constante registro y evaluación de los resultados, medio para efectuar las modificaciones adecuadas, condujo directo al fracaso. Esta didáctica no sólo no cumplió con su objetivo —la evolución pedagógica de la escuela mexicana había llegado anteriormente a fases más avanzadas de las allí señaladas—, sino que se convirtió en "factor de desintegración y retroceso en el desarrollo de la escuela mexicana".

Los programas se elaboraron de acuerdo con los complejos soviéticos: naturaleza, trabajo y sociedad. El primero debía poner el desarrollo orgánico y mental de la infancia en relación con el influjo del clima, las condiciones del suelo, la orografía, los fenómenos meteorológicos, la flora, la fauna y las leyes de la naturaleza, resultado de la evolución de la materia. El segundo obligaba a los estudiantes a encontrar respuesta a las preguntas: ¿En dónde vive el hombre? ¿En qué forma trabaja? ¿Con qué instrumentos cuenta? ¿Cómo vive, come, viste y descansa? ¿Cómo mejorar las condiciones laborales del hombre? El tercero dirigía la atención de los estudiantes hacia la organización de la familia y de la comunidad en que vivía, y de otras más alejadas hasta la nacional y la universal, todas estudiadas tanto en su estado presente como a lo largo de la historia (*Revista Aula,* 1937, 1, (No. 2), pp. 16-17).

La orientación de los nuevos programas tendería desde el jardín de niños[6] a inculcar en el niño hábitos que lo prepararan para vivir en una comunidad socialista, donde debía ponérsele en contacto con el obrero y el campesino, a fin de que experimentara los ambientes de estas clases e iniciara el proceso de identificarse con ellas (*La educación pública en México 1939-1940, 2,* pp. 23 y 25).

La primaria confirmaría el sentido proletario, propósito que no se lograría con una simple concatenación de frases de tono socialista, sino con la penetración real en el ambiente proletario y la contribución de la escuela para despertar eficazmente el afán constante de progreso en los hogares de los trabajadores, a fin de lograr su emancipación efectiva (*Programa para las escuelas primarias rurales,* 1937, pp. 6-7).

De esta suerte, la acción social de la escuela primaria representaría una de las actividades indispensables para formar, en el alumno, un sentido de responsabilidad social y solidaridad con las clases proletarias (*La educación pública en México*

[6] Véase la obra *Jardines de niños y escuelas primarias.* Orientaciones generales para interpretar y ejecutar los programas. México: Secretaría de Educación Pública, 1937.

1939-1940, 2, p. 46). Por tanto, el comité escolar de acción revolucionaria y socialista debía organizar y dirigir, entre otras, campañas a fin de: 1) explicar la justicia de la Revolución Mexicana, sus causas económicas y sociales, sus resultados y los fines pretendidos; 2) formar la conciencia de clase del proletariado del país, mediante conferencias, pláticas, etc.; 3) lograr mejores salarios y defender los derechos fundamentales de los obreros; 4) establecer organizaciones de resistencia que escudaran al proletariado de la explotación capitalista; 5) combatir las instituciones y otros factores que estorbaran la organización, método, disciplina y, en general, el ascenso de la clase proletaria; 6) colectivizar el régimen de producción y distribución de ejidatarios y pequeños propietarios agrícolas e industriales; finalmente, 7) realizar campañas desfanatizantes y contra los prejuicios sociales (*La educación pública en México 1934-1940, 2*, p. 46).

Los programas de historia debían reformarse por completo a fin de señalar las contradicciones entre el hombre y la naturaleza y entre los mismos seres humanos. Hasta ese momento, la historia, según la opinión de la SEP, se había aprovechado para suscitar actitudes contrarias al mejoramiento de las clases trabajadoras, ora con la tendenciosa presentación de los eventos históricos, ora con la exaltación de las jerarquías de sangre, poder y dinero, o también con la omisión de aquéllos. La historia ayudaría al socialismo cuando se mostrara, en todo acontecimiento humano, el factor económico que lo determinaba.

En los programas de economía, debían proponerse los numerosos problemas nacidos de la injusta distribución de la riqueza y de la innoble explotación del hombre por el hombre. Los fenómenos sociales modernos se explicarían como resultado de los diferentes regímenes económicos presentes en la historia de la humanidad:esclavitud, servidumbre (en el feudalismo) y salariado con el capitalismo (*La educación pública en México 1939-1940, 2,* p. 46).

5. LAS PRUEBAS Y EXÁMENES

En los estados de Sonora y Veracruz los programas eran más radicales que los de la SEP, sobre todo en los aspectos antirreligiosos y clericales, como lo muestra la prueba final de Ciencias Sociales del sexto año.

Esta se realizaba en varias sesiones y constaba de dos partes: en la primera se daba al alumno una lectura y en la segunda debía resolver las cuestiones. Aquí tomamos un ejemplo de esta prueba:

> Lectura:
> No es condición única para que se forme la conciencia de clase proletaria estar económica y políticamente oprimido. El hombre resiste la explotación sin efectuar actos de protesta colectiva mientras se le oprime aislado de los demás o en pequeños grupos, como sucedió en los obrajes (sistema de trabajo precapitalista). La consigna de Marx: "Trabajadores de todos los países, uníos", es desconocida en esa época. Para que el proletariado tenga conciencia de clase, es necesario que el sistema de explotación, principalmente en el orden económico,

agrupe a los trabajadores en grandes núcleos, bajo circunstancias más o menos iguales de explotación.
Cuestiones:
1°¿En qué clases sociales se divide actualmente la humanidad?
Escribe dos cosas que la sociedad futura suprimirá para lograr la unificación de los hombres.
2°
3°
4° Une con una línea los conceptos que se complementan:
En la sociedad socialista... la producción se hace para beneficio individual de los patrones. En la sociedad burguesa... la producción se hace para beneficio social de todos los habitantes.
5° Completa lo siguiente, escribiendo las palabras que tú creas hacen falta:
En la sociedad capitalista en que vivimos, una minoría es dueña de (5)......................... y es la que ha hecho las (6).................. para defender sus (7) ....Actualmente, los proletarios viven de su (8) ....que alquilan al (9) ....a cambio de un (10) ....
(Secretaría de Educación Pública. *Pruebas finales de sexto año,* 1936, pp. 16-77).

En Sonora, la escuela debía llevar a cabo una campaña social y una desfanatizante. La campaña social debía realizarse teniendo en cuenta los siguientes contenidos:

a) Análisis crítico de la organización social actual
b) División de la sociedad en clases
c) El capitalista y su tendencia a la explotación
d) La burguesía y su actual espíritu conservador
e) La necesidad de que el proletariado se organice para lograr su completa emancipación... etcétera.

Y la campaña desfanatizante, los siguientes:

a) Las religiones como medios de explotación
b) La propagación de las religiones por medio de la violencia
c) La iglesia justificando [*sic*] la división en clases
d) Apoyo recíproco de la aristocracia y de la iglesia
e) La iglesia olvidándose [*sic*] del bienestar del pueblo y preocupándose por los bienes terrenales
f) La iglesia contrarrestando [*sic*] la labor educativa del Estado
g) El cura, haciéndose [*sic*] aparecer como representante de un poder divino, infalible, omnipotente
h) El cura como parásito social ... etcétera.

(*La escuela socialista de Sonora* (Boletín Anexo). Hermosillo: Imprenta Cruz Gálvez, 1934).

En el estado de Veracruz, en lo que se refiere a actividades para crear estructuras sociales, el programa incluía para tercero, cuarto, quinto y sexto grados la formación de "un comité de lucha antialcohólica, antirreligiosa y en general contra los morbos sociales".

Y para fortalecer en los alumnos el concepto antirreligioso, se pedía:

a) Señalar la ridícula falsedad de la existencia de "gloria", "infierno", "purgatorio", "santos", "diablos", etcétera.
b) Hacer notar cómo las religiones forman individuos sin iniciativa, que todo lo esperan de la divinidad; y, en cambio, las personas sin prejuicios religiosos son activas, de carácter enérgico, capaces de vencer por sí mismas las dificultades diarias.
c) Precisar que los sacerdotes de todos los cultos pertenecen a la clase de los explotadores que ayudan con sus prédicas a la existencia de la clase capitalista y, por ende, el proletariado debe buscar la manera de eliminarlos de la sociedad (*Finalidades, organización y programa de actividades para las escuelas primarias urbanas del Estado de Veracruz,* 1934).

El programa de la secundaria, según Cárdenas, era enciclopedista en exceso y había descuidado impartir la preparación manual para orientar a los alumnos en la producción. Debía reformarse la secundaria con cursos de historia del movimiento obrero y del derecho revolucionario mexicano, para que los jóvenes que egresaran de ella vincularan su suerte con la de las masas proletarias (Cárdenas, *Programa,* [s.f.], p. 10).

Los programas, basados en el socialismo científico, llegaron hasta el exceso de introducirlo en el estudio de las lenguas extranjeras. En la enseñanza del inglés se pedía que: 1) la técnica y el material de clase se vincularan con los fenómenos sociales, interpretados de acuerdo con el socialismo científico; 2) el aprendizaje de la lengua fuera instrumento de servicio social y no de explotación y contribuyera a fortalecer el entendimiento de la unión del proletariado mundial; 3) finalmente, las lecturas, conversaciones y labores de traducir y redactar, se inspiraban en el propósito de construir una nueva sociedad donde el obrero fuera el artífice de su propio destino. Otro tanto se recomendaba para el francés (*La educación pública en México 1939-1940, 2,* pp. 233 y 239).

En conclusión, según Salazar (1935, p. 8), la pedagogía socialista debía considerarse parte de la sociología marxista, puesto que la pedagogía investigaba las leyes del proceso educativo, aspecto importante del desarrollo social. Era necesaria "la aplicación de la técnica pedagógica materialista derivada de la sociología marxista; pues no es humanamente posible crear una conciencia socialista valiéndose de los métodos formulistas de la escuela confesional, o adoptando la tendencia liberal hacia la exaltación individualista".

Así se expresaba también Otto Ruhle (*El Maestro Rural,* 1936, *8* (No. 4) (febrero 15), pp. 3-4), quien sostenía que el niño mexicano aventajaba uno o dos años, por

sus características y capacidades mentales, al niño alemán.[7] Ruhle publicó varios artículos (*El Nacional,* marzo 6, 25 y 27 de 1936) sobre la educación que, en la sociedad burguesa, contribuye a la explotación del proletariado. Por tanto, la escuela debe convertirse en órgano de la lucha de clases. Así la escuela socialista es unificadora, escuela de juego y trabajo y escuela social.

6. LOS LIBROS DE TEXTO[8]

Los libros de texto, útil auxiliar en la enseñanza, conservan a ésta, de suerte que el estudiante pueda refrescarla cuantas veces lo desee y prolongarla en otras direcciones difíciles de explorar con el profesor. La administración cardenista tuvo en cuenta esta importante condición de los textos y determinó que los libros usados hasta 1934 no eran inútiles pero sí inadecuados y, por tanto, solicitó al Consejo de Educación Primaria crear nuevos libros, "libros de lucha, libros clasistas [...]; serán, claro está, sectarios y tendenciosos [...]; vehículos de ideas avanzadas, de inquietudes nuevas; factores afirmativos de las pugnas proletarias [...]" (Consejo de Educación Primaria. *Condiciones que deben llenar los libros de tex*to, 1936, p. 57).

Ya a principios de 1935 *El Universal* (febrero 10) informaba que García Téllez había aprobado la siguiente lista de libros de texto para primaria:

> Primer ciclo, primer grado, *Serie Vida,* Libro 1°, Gabriel Lucio.
> Primer ciclo, segundo grado, *Orientación,* María Luisa Vera y José Muñoz Cota.
> Segundo ciclo, primer grado, *Libértate,* María Luisa vera y José Muñoz Cota, de preferencia para el sector urbano; *Fermín,* Manuel Velázquez Andrade, de preferencia para el sector rural.
> Segundo ciclo, segundo grado, *Simiente,* Gabriel Lucio.
> Tercer ciclo, primero y segundo grados, *Lecturas Populares,* Esperanza Velázquez Bringas, de preferencia para enseñanza en escuelas urbanas; *Vida Rural,* Ernesto Martínez de Alva, de preferencia para enseñanza en escuelas rurales.

El Consejo, al especificar que los libros habían de enfocarse a los problemas del socialismo y la Revolución Mexicana, sugería que aquéllos podrían presentarse eficaz y atractivamente con poesías y cuentos adaptados a la mentalidad infantil (Consejo... 1936, pp. 54-58).

[7] Véase su obra *El niño proletario,* y la de su esposa Alicia Ruhle Gerstal, *La nueva actitud ante la vida*. México: Ediciones El Nacional, 1941. Ella trabajaba de traductora en la SEP.

[8] Véase el importante escrito de Raimundo Mancisidor. *The progressist government of General Lazaro Cardenas through text books,* 1935-1940. México: [s.p.i.], [1940], pp. 21-59. Véase también la obra, reedición de la publicada en 1933 y 1934: *Dictámenes. Fines de la educación socialista. Dinámica de la enseñanza. Programas... Libros de texto. Derechos del niño. Calendarios y horarios escolares. Edificios escolares.* México: Secretaría de Educación Pública, 1936.

Con el objeto de asegurar la ortodoxia de los textos, se formó una comisión editora (*Excélsior,* septiembre 28 de 1935);[9] el diario añadía que los textos para secundaria no se publicarían hasta 1936. En noviembre 3 del mismo año *El Universal* informó que Cárdenas había aprobado los libros escritos por Gabriel Lucio (1° al 4° inclusive) para escuelas rurales *(Serie Simiente),* revisados por Vázquez Vela y otros maestros (*El Universal,* marzo 5 de 1937), así como los de la "Serie SEP", para los tres primeros años de primaria, escritos por la Comisión Editora Popular.

En efecto, los libros para primaria comprendían dos series: *Simiente,* para la escuela rural, del profesor Gabriel Lucio, subsecretario de Educación Pública, y *Libértate, Orientación y Vida* (*Memoria,* 1935-1936, *1*, pp. 425-431). Para ejemplificar las expresiones de contenido marxista o antirreligioso en los libros de texto, sirvan de ejemplo algunas del libro 4° de la serie *Simiente* [1935], pp. 7 y 8.

> Morelos amó a los humildes, a los desposeídos; escuchó sus gritos dolorosos; vio sangrar sus heridas; tuvo conciencia del derecho y de la fuerza del proletariado mexicano. Era natural que así fuese: él también fue un proletario.[10]

Y del libro de trabajo para el 3°, *Exploración:*

> Entre los hombres del mundo no han podido borrarse las dos clases de explotadores y explotados. Hay unos, que han logrado tener dinero y que toman a su servicio a quienes no lo tienen, y esto no con el fin de que lo tengan, sino de acrecentar el que ellos poseen (*Exploración, Libro de Trabajo,* 3° año. México: Editorial Patria, 1937, pp. 115-116).

Los siguientes versos negaban a Dios:

> Errabundo vaquero:
> No hay más que un templo:
> ¡El campo, el Universo entero!
> No hay más Dios
> que el trabajo,
> ni voz
> que más le agrade
> ni rezo más armonioso y santo.

La serie *Libértate,* según McFarland (1935, pp. 90-97), prominente misionero protestante, causó gran consternación entre la mayoría de los padres de familia y los maestros y, por esa razón, iba a ser retirada, como el mismo Vázquez Vela se lo indicó a McFarland. Los libros de esa serie, a pesar de los

[9] Estaba compuesta por Antonio Luna Arroyo, presidente; Manuel Mejía, secretario; Federico Briones; Luis Chávez Orozco; Rafael Ramírez; Atenógenes Pérez y Soto; y Juan de Dios Bátiz.

[10] Morelos fue arriero y sacerdote, pero nunca proletario.

pasajes idealistas, mostraban una fuerte tendencia hacia el antagonismo de clases y eran antirreligiosos.

Los libros de la serie dedicada a los niños de las ciudades utilizaban con frecuencia versos para grabar más firmemente los conceptos importantes, como dignificar al obrero, aunque siempre antagonizándolo con el patrón, e inclinar a los estudiantes a buscar la misma profesión del papá: ser obrero...

> ¡Trabajar! ¡Ser obrero! ¡Ir a engrosar las filas del campesinaje! He ahí las líneas en que pueden orientarse nuestras actividades. Miembros del proletariado, ninguno de nosotros irá a la vida regalada del pudiente (*Labor, Libro de Trabajo,* para 6° año, 1937, pp. 8-9)

Y como aparece en el libro segundo de la misma serie:

> Yo soy hijo de un obrero
> y es grande satisfacción
> ganar el pan con las manos
> no vivir como el patrón.
> (*Libro de lectura,* libro 2°, 1938, p. 10).

Despierta (libro 2°) (Gamboa Berzunza, 1937, p. 129) enseña:

> La mayor parte de los trabajadores viven en la miseria, porque los antiguos amos los hacían trabajar mucho; los mal retribuían y sólo les daban facilidades para embriagarse y para aprender a ser resignados con la eficaz ayuda de los curas.

Y más adelante (p. 130):

> Los obreros y los campesinos deben instruirse, alejarse de los vicios y no dejarse engañar con las falsas promesas de una gloria celestial.

En la misma serie (libro 3°) (Franco, 1937, pp. 97-98) se afirma:

> Así surgieron las primeras religiones [...] las religiones, en el curso de la historia, han degenerado en fanatismo... Los que profesan una religión son esclavos de ella y han sido llevados por sus sacerdotes a construir sus sólidos y amplios templos.

Según Vázquez (1979, p. 215),[11] es difícil juzgar la eficacia de un mensaje encerrado en esos libros. Los de la serie urbana abusaban de temas sociales y "no dudamos que hayan resultado aburridos a los pobres lectores. Con excepción de los

[11] La autora ofrece un excelente análisis de los libros de historia (pp. 218-220). Véase también: Eduardo Weiss. Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales, 1930-1980. *Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación,* 1982, *42* (octubre-diciembre), pp. 321-341.

versos y temas históricos, no tenían más personajes que el capitalista, el obrero y el campesino".

En 1938 apareció una dura crítica a los libros de primaria escritos por el profesor Manuel Velázquez Andrade, de quien se tenía noticia de su labor como profesor de cultura física, pero no de sus dotes de autor de textos de la serie *México Nuevo*. La crítica señalaba que los libros tenían tales deficiencias pedagógicas y gazapos tan visibles que eran un fracaso. El artículo hacía también una crítica devastadora del libro *Oriente* de Angelina G. Villarreal y de la serie *Despierta* (libros 1° y 2°) (*El Universal,* septiembre 19 de 1938).

El antihispanismo de algunos textos era notorio, especialmente en lo religioso. Así, se enseñaba que con la conquista:

> México se llenó de templos, de templos que levantaron los indios bajo el látigo de los capataces y frailes. Los santuarios cubrieron sus fachadas con bordados de piedra. En aquellos templos los frailes españoles enseñaron a los indios que sus dominadores y amos eran los únicos a quienes debían obedecer (*Libro de lectura,* libro 3°, 1938, p. 21).[12]

Como por esa época el régimen republicano español, apoyado por los obreros (Carr, 1982, pp. 656-672), se tambaleaba —Cárdenas simpatizaba con él—, la maestra intervenía, en el libro, para aclarar que no debía odiarse a todos los españoles, pues en España había también obreros y: "Esos son hermanos nuestros. Los explotadores en todas las naciones son unos cuantos..." (*Libro de lectura,* libro 3°, 1938, p. 64).

Andrés, protagonista del libro 4°, vivía en una vecindad donde "todos los hombres son como el padre de Andrés, obreros". Los estudiantes de cuarto año, parecidos a Andrés, vestían ropas pobres, cubiertas de zurcidos y remiendos y declamaban el poema "Camarada" de Carlos Gutiérrez Cruz, que les enseñaba a distinguir entre el hombre trabajador y el explotador (*Lectura oral,* libro 4°, 1938, p. 25).

> Camarada,
> la mano ensortijada
> no es de tu hermano...
> Es la mano de un pillo,
> de un acumulador,
> porque cada anillo
> es un cerco de tu sudor.
> Hermano,
> no estreches la mano del explotador.
> Huye de la mano fina,
> que es del tirano

[12] El texto omite la labor de los frailes y misioneros en la Nueva España, quienes defendieron a los indios.

que te asesina
Busca la mano callosa,
que es de tu hermano.
De aquélla brota la espina
y de ésta florece el grano.

El libro 5° menciona el problema de la tierra, que venía de lejos, cuando los españoles despojaron a los indígenas. La rapiña continuó en los primeros decenios de la vida independiente del país y se acrecentó en el porfiriato, en forma escandalosa. Explica, además, el proceso de superproducción y desempleo, en la terminología marxista, y aprovecha un pasaje de Elías Eremburg, incluido en el libro, para indicar que los obreros de la industria automotriz se convierten en autómatas despersonalizados.

> Camaradas —dice— cuanto hemos escuchado es cierto. El capitalista del presente, en su insaciable afán de lucro, día a día va convirtiendo al obrero en una cosa, en un objeto que no piensa, que no habla, que no siente; que se mueve sólo para contribuir a aumentar el caudal del amo ¿A dónde vamos nosotros? [...] (Serie SEP, *Lectura oral,* 5° año, 1939, p 84).

Pedrín, quien apenas le llega al hombro a la oradora, le responde:

> Camarada Alba, en nombre de mi escuela te felicito y prometo que nuestro Club de "Amigos de El Mundo" hará campaña en todas las escuelas hasta que logremos el triunfo de nuestra clase trabajadora por medio del esfuerzo de los niños, de los jóvenes y de los hombres (Serie SEP, *Lectura oral*, 5° año, 1939, pp. 86-87).

El tema de la huelga recurría en los libros de texto, donde se afirmaba que las causas de ésta residían siempre en la explotación de los obreros por parte de los capitalistas, cuyo aliado era el cura, como se mencionaba en el libro *Libértate* (Primer grado de Escuelas Primarias) (Vera y Muñoz Cota, [s.f.], pp. 37-38). El padre del niño protagonista participaba en la huelga, insostenible ya para los trabajadores, mientras su madre acudía a rezar y reconciliarse y, durante la confesión, informaba al sacerdote sobre la huelga. El niño comentaba entonces:

> El cura, como no está en nuestro caso, como no sabe de la indignación de que le paguen con vil salario, porque no ha trabajado nunca con sus manos, le aconsejó [a la mamá del protagonista] resignación, llevarlo todo en amor de Dios. Bonita fórmula, muy cómoda. Pero no convenció a mi padre [...]

La huelga no sólo mostraba la miseria de los trabajadores, sino expresaba también su poder revolucionario, como aparece en el poema de Pedro Garfias:

Huelga revolucionaria
obreros, obreros, míos;
los de la bandera roja,
los de la bandera negra,
comunistas,
socialistas,
anarquistas,
habéis cruzado los brazos
una vez, sólo una vez,
por encima de los tejados,
y mirad, mirad, obreros,
cómo tiembla la ciudad
bajo la mano crispada,
ruda mano de la huelga,
huelga revolucionaria.
(*Libro de lectura*, libro 4°, 1938, p. 103).

Y otro texto aseguraba que tan pronto como la clase obrera conquistara, mediante la fraternidad internacional de los trabajadores, el poder político, se actuaría un cambio en el sistema y los burgueses no volverían a disfrutar del sudor de los obreros. Así lo pronosticaban Gabriel Lucio y M. G. Mejía [s. f.], p. 135).

Pronto, burgués, a pesar de la soberbia que tienes,
no disfrutarás los bienes,
que hoy tienes sin trabajar.
Uniendo nuestros corajes,
puesto que somos hermanos,
haremos que, con tus manos,
para que comas, trabajes.

Basten estos ejemplos de la naturaleza y contenido de los libros de texto. Cumplieron, con creces, las recomendaciones del Consejo de Educación Primaria de presentar, con poesías y cuentos, los radicales conceptos del socialismo marxista.[13]

El profesor Gildardo Avilés (1951, pp 160-162), en carta a García Téllez (marzo 15 de 1935), hizo una crítica despiadada de los textos y pidió incluso la remoción de la serie *Libértate*, "obra nociva desde todos los puntos de vista", con inconciencia de los fines de la educación y desconocimiento de los valores morales. Escritos en un tono pesimista, alentaba al niño la envidia, al odio y a la violencia, y aún al asesinato, como medio para lograr el progreso. Tales recomendaciones se oponían a los ideales socialistas. Los textos, además de los defectos señalados, carecían de

[13] *El Nacional* (agosto 24 de 1935 y octubre 31 de 1936) prometía que los libros de texto se abaratarían a 6 centavos, medio necesario para distribuir la ilustración entre las masas.

atractivo para los niños, resultaban aburridos y contenían expresiones vulgares, ideas indignas y burdos errores de ortografía A los defectos señalados por Avilés habría que añadir la escasa calidad literaria de los poemas, sembrados de ripios.

Avilés (1951, pp. 145-146) denunciaba también los libros publicados por la Comisión Editora Popular (Colección, SEP). Los tildaba de ajenos a los intereses de los niños, llenos de dislates científicos y faltas de ortografía e impropios, por su fealdad, de ponerse en manos infantiles. En cambio, otra serie, publicada por la Editorial Patria (1937), de la cual hemos podido rescatar *Exploración* (libro de trabajo para el 3° año); *Nuevo Mundo* (libro de trabajo para el 5° año) y *Labor* (libro de trabajo para el 6° año), era aceptable en cuanto al contenido y la forma.

Además de los textos, la SEP publicó novelas y obras de teatro y realizó eventos para comunicar eficazmente el conocimiento de la problemática social. La novela *Un sindicato escolar* (Bustos, [s.f.]), trataba de unos niños que pretendían organizar, con el apoyo del maestro, un sindicato, pues aquél se percató de que la lucha de clases comenzaba desde la niñez y era menester fomentarla para lograr que los niños se formaran una alerta conciencia de clase. El maestro consideraba que no era difícil conseguirlo, pues los industriales explotaban a los papás de estos niños y ellos se daban cuenta fácilmente de tal abuso.

El teatro sirvió también para comunicar a los niños el conocimiento de la lucha de clases, con la manifestación de que la profesión del obrero era la más digna de todas. Varios niños expresaron su deseo de lo que querrían ser cuando llegaran a adultos ¿soldado con un caballo y un rifle dorado?, ¿marinero que llegaría a capitán?, ¿abogado, con su casa, sus criados y su coche cerrado? Ramiro, uno de los personajes, exclama:

> Cuando yo sea grande,
> quiero ser obrero
> humilde pero útil;
> un buen compañero;
> no quiero los títulos,
> no quiero el dinero,
> quiero la igualdad en el mundo entero.
> (Becerra Celis, 1938, pp. 155-156).

Los cuentos ayudaban, asimismo, a sembrar las mismas ideas. En “El gorrión y el canario”, éste se escapa de la ciudad al campo y describe al gorrión su vida, en la casa de un obrero pobre: le daba rabia ver, desde la ventana donde estaba su jaula, pasar por la calle automóviles en los cuales iban mujeres lujosamente ataviadas y hombres trajeados también con boato, quienes obviamente vivían en la opulencia, mientras que el hogar de los dueños del canario se caracterizaba por la miseria y el dolor. Sucedió que el obrero fue despedido de su trabajo y vendió el canario a una familia rica cuyos bienes, según se enteró éste, procedían de la explo-

tación de una mina, en cuyas galerías subterráneas los infelices mineros, expuestos a numerosos peligros, pasaban unos el día y otros la noche, en la dura tarea de extraer de las entrañas de la tierra el carbón mineral. El gorrión consuela entonces al canario con la advertencia de que este abuso acabaría cuando los miles de trabajadores del campo y la ciudad se unieran para reivindicar sus derechos.[14]

7. La labor de los maestros

La SEP publicó numerosos documentos con respecto a la educación socialista; reformó los planes de estudio como se ha visto anteriormente; introdujo nuevos programas; implantó textos impregnados de orientaciones socialistas; y trató de formar a los maestros, en cuyas manos estaba tarea tan importante, mediante el Instituto de Preparación del Magisterio. Sin embargo, todo este conjunto de medios eran previos a la educación socialista. De ahí que surja luego la pregunta obvia: ¿Cómo se realizó la educación socialista? ¿Cómo se pusieron en práctica tantas normas y planes y programas? Los artículos en periódicos y revistas y los diversos reportes de personal de la SEP atestiguan cómo interpretaron algunos maestros la impartición de la educación socialista, cuyo contenido distaba bastante de lo mandado por el gobierno. Un informe indica que un día típico en una escuela rural no se limitaba a leer, escribir y contar. Los maestros enseñaban a los niños, durante la mañana, las habilidades intelectuales y manuales. En las tardes se dedicaban a cultivar los campos, a jugar y a cantar. Los adultos se beneficiaban también de la escuela con reuniones para leer y discutir los eventos de esos días y los problemas económicos y sociales. Después aprendían a leer, a escribir y a contar. La escuela, la Casa del Pueblo, daba acogida a las reuniones de los ejidatarios, obreros y mujeres campesinas (*Memoria,* 1935-1936, *1*, p. 18).

Las autoridades y los habitantes de una aldea (Solistahuacan) cooperaron generosamente con la maestra, Aurora Hermita, para construir la escuela, varios talleres, la residencia de la maestra, el campo de juegos, el teatro, conejeras, gallinero y jardín. Con la orientación de la maestra, los aldeanos mejoraron la comunicación construyendo un camino. Muchos de los trabajadores, una vez cumplidas sus diarias faenas, asistían a las clases en la escuela (*El Maestro Rural,* 1935, *4* (No. 4) (febrero 15), p.22).

El Nacional (octubre 31 de 1935) informaba que la escuela “Manuel López Cotilla” hacía grandes avances en la campaña de alfabetización. La escuela se había propuesto enseñar a todas las sirvientas de la Colonia Roma a leer, escribir y contar. La cooperativa organizada por la escuela proporcionaba libros y otros útiles escolares a precios reducidos. Se introdujo también la práctica de sustituir los exámenes escritos por la presentación de actividades encaminadas a mostrar el conocimiento de los niños. Los de primer año eran capaces de contrastar diferentes sectores de la

[14] Gabriel Lucio, *Serie Vida.* Libro 3°, 1935, pp. 24-25.

capital: el de las pobres casuchas y miserables tendajones y el de los elegantes y limpios edificios, teatros y parques con verde y parejo césped; otra forma de examen consistía en presentar un programa sobre el movimiento obrero internacional.

Una iniciativa más original fue la del profesor Manuel López Dávila, de Chihuahua, quien reunió a unas cuarenta personas para que participaran en una campaña dedicada a destruir el fanatismo de los vecinos de la región. Los participantes representaban dramas que caracterizaban al patrón, al hacendado, al inspector y también al cura. *El Nacional* (febrero 13 de 1935) informaba que los campesinos se reían a mandíbula batiente al identificar a sus enemigos en aquellos personajes teatrales.

En cambio, la profesora Rosario Marín aprovechó una fiesta organizada por el IOS de la Escuela Primaria Modelo de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, para presentar el socialismo mexicano como un movimiento del proletariado contra los explotadores capitalistas y contra los fanáticos. Señalaba que la religión era el opio del pueblo, según el dicho de Marx, pues la Iglesia mexicana había atacado sistemáticamente las instituciones gubernamentales. Al mismo tiempo que la profesora denunciaba al clero, alababa a los prohombres de la Revolución que estimaban poder destruir al vampiro católico por medio de la escuela socialista (*El Maestro Rural*, 1935, 7 (No. 9) (noviembre 1°), pp. 27-28).

A diferencia del relato anterior, Dolores García de González, maestra en varios pueblecitos de Jalisco, afirmaba que nunca se había atacado a la religión en la escuela ni jamás había recibido instrucciones para hacerlo así (citada por Kelly, 1975, p. 157).

Otros testimonios indican que todo siguió igual que antes de la educación socialista. Así, la maestra María Higuera Higuera,[15] quien impartía el tercero y cuarto años en la Escuela Oficial Doctor de la Torre (Leyva, Sinaloa), asevera que nunca asistió a cursos informativos sobre socialismo o pedagogía socialista y que en el sexenio cardenista en nada cambió su ejercicio magisterial. Aunque se sabía que el gobierno pretendía efectuar cambios, ni ella ni sus compañeros pusieron en práctica métodos o enseñanzas diferentes. Siguió utilizando los libros de Rebsamen y Torres Quintero. Según esta maestra, sus colegas entendieron que el socialismo significaba mayor unidad y cooperación y así lo demandaron de los alumnos. La maestra Refugio Hernández Vda. de Rincón,[16] por su parte, enseñó en una secundaria oficial desde 1928 y en una primaria particular laica y de beneficencia. Al reintegrarse a la enseñanza, con motivo de su viudez, sintió temor ante los cambios que, según la prensa, se habían efectuado. Solicitó informes a sus colegas y éstos le aseguraron que no había habido grandes modificaciones y que ella podía seguir trabajando como siempre. Se había prohibido el uso de algunos textos, entre ellos el

[15] Testimonio oral, julio de 1986.
[16] Testimonio oral, julio de 1986.

de Enriqueta Camarillo, *Rosas de la infancia,* y se exigía sustituirlo por otro denominado *El Sembrador.* La maestra Hernández se enteró también de que los inspectores llegaban de improviso a las escuelas y registraban los pupitres en busca de estampas, rosarios, etcétera.

El maestro Rubén Magaña Avila atestigua que el término "socialista"

> [...] fue objeto de interpretaciones maliciosas, saturadas de graves y ancestrales prejuicios que desencadenaron violencia contra respetables maestros, principalmente en medios rurales y semi-urbanos [...] Ahora bien, lo importante del periodo fue que los maestros sí entregaban su entusiasmo al trabajo escolar, desbordándose de las cuatro paredes del salón de clase para identificarse con el medio social; así organizaban cursos nocturnos gratuitos, sin retribución, como parte de su tarea educativa. Había espontaneidad, avidez de superación cultural y profesional [...].[17]

Podrían citarse más testimonios de una y otra parte. Baste con los aducidos hasta ahora. De ellos se deduce que en unos planteles se impuso la educación socialista, consistente en presentar el concepto de la lucha de clases, la promoción de los obreros y campesinos y la hostilidad contra el fanatismo, no sólo entendido éste en su raíz de defensa irracional y apasionada de creencias religiosas, sino de toda práctica católica, mientras la enseñanza se impartía, en otras escuelas, como en años anteriores, al margen de las novedades introducidas por la reforma del artículo 3° constitucional.

Evidentemente, hubo un intento de introducir técnicas soviéticas: "los complejos" naturaleza, trabajo y sociedad; el énfasis en guiar a las masas a participar en los movimientos sociales de la Nación, organizando sindicatos, promoviendo el desarrollo y la restitución de la economía mexicana (Chávez Orozco, 1937, pp. 80-84).

Peraza (1935, pp. 10-11) defendía que el objetivo de la escuela consistía en apoyar a los obreros en su lucha por la justicia social, pero no aparecen intentos de conectar este movimiento autóctono con el comunismo internacional. Fue el esbozo de una tendencia inconsistente, desfigurada por la confusión y la demagogia reinantes (Rocheli, 1974, pp. 198-200).

De cualquier modo, no puede afirmarse que los maestros de la época cardenista, desorientados por la insistencia gubernamental en la educación socialista, se empeñaran por elevar el nivel académico de la enseñanza.

8. LOS SINDICATOS Y LAS HUELGAS DE LOS MAESTROS

Condición esencial para el progreso de la educación socialista era un magisterio homogéneo y dispuesto a luchar, primero en beneficio propio, pero también del

[17] Testimonio oral, junio de 1986.

proyecto gubernamental, por la federalización de la enseñanza.[18] El régimen del presidente Cárdenas promovió, desde un principio, el aumento en el número de agrupaciones magisteriales que eventualmente se convirtieron en sindicatos.

Desde la época de la Revolución, el profesor Gildardo Avilés había fundado la Sociedad de Dignificación del Magisterio,[19] autora de un proyecto de ley de garantías para los maestros, aprobado por la Cámara de Diputados. En 1924, un grupo encabezado por David Vilchis fundó la Unión Socialista de Profesores del Distrito Federal, afiliada a la Federación de Sindicatos Obreros. Aquélla tropezó con los prejuicios de los trabajadores intelectuales hacia los obreros manuales y, también, con la oposición de la SEP, que amenazó al profesorado con el cese. Por otra parte, numerosos profesores veían con prevención al Sindicato, del cual desconfiaban como institución política, sectaria e inútil, ya que los empleados públicos no podían entonces sindicalizarse. Con todo, la Unión Socialista de Profesores del Distrito Federal, formada en su mayoría por elementos jóvenes, se dispuso a romper con los antiguos moldes y demostrar que los trabajadores intelectuales debían sindicalizarse para contribuir, con su esfuerzo, a la obra de justicia social, meta de los obreros manuales.

Se recordará que en 1926 se fundó, bajo los auspicios de la CROM, la Federación Nacional de Maestros, cuyo primer secretario general y también uno de sus fundadores fue Vicente Lombardo Toledano, quien se había preocupado por organizar al magisterio, pero éste, incapacitado legalmente para sindicalizarse, hubo de afiliarse a la CROM. En la Octava Convención de la CROM (agosto de 1927), Lombardo presentó las bases doctrinarias para resolver el problema de la sindicalización de los maestros: 1) la CROM reconocía que el trabajador intelectual tenía los mismos derechos y obligaciones, dentro de las organizaciones sindicales obreras y respecto del Estado, que los obreros manuales; 2) trabajador intelectual era, para efectos sindicales, el titular de un grado universitario o escolar o el obrero que hiciera labor técnica, científica o literaria, al prestar sus servicios, mediante remuneración y en condiciones fijas, en alguna empresa; 3) el Estado se consideraba patrón de los trabajadores intelectuales cuyos servicios utilizara; 4) las agrupaciones de intelectuales que no reunieran los requisitos citados en el inciso 2, como las asociaciones de investigación científica, de difusión de la cultura, etc., sólo se considerarían agrupaciones fraternales de los sindicatos obreros (Lombardo Toledano, 1929, pp. 27-30). Poco después, Rafael Méndez Aguirre fundaba la Federación de Maestros Socialistas, de suerte que, en septiembre de 1929, cuando la SEP convocó a una Asamblea Nacional de Educación para tratar el asunto de la conveniencia de la coeducación, el maestro Vilchis, apoyado por

[18] La federalización de la enseñanza igualaría en todo el país los sueldos, respetaría el escalafón y unificaría la enseñanza (véase *infra* p. 218).

[19] Alberto Correa (1859-1909) fundó la Asociación Nacional de Maestros Mexicanos (véase el primer volumen de esta obra, 1983, p. 612) que, por lo visto, no sobrevivió a los azares de la Revolución.

Lombardo, aprovechó la ocasión para crear la Confederación de Organizaciones Magisteriales de la República Mexicana (COMRM).

Grupo importante era también el de Directores e Inspectores Federales de Educación, el cual se organizó (1930) en una Unión, encabezada por Luis Tijerina A., José Dolores Medina, Eliseo Bandala, Celerino Cano y otros prominentes educadores relacionados con el medio rural (Sánchez, 1966, p. 61). Esta Unión promovió, para darle mayor fuerza a su organismo, la formación de una central que incluyera al magisterio rural, el cual crecería de modo considerable. La Unión representaba la estructura de control de los maestros rurales, formada como un elemento de reacción frente a los maestros urbanos, especialmente los del Distrito Federal, quienes luchaban en esa época por un aumento de salarios. Este grupo estableció (diciembre de 1931) una alianza informal con la Confederación Nacional de Organismos Magisteriales y con el Frente Revolucionario del Magisterio, y tal alianza fructificó en la fundación (Guadalajara, marzo de 1932) de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM) (*Excélsior,* febrero 27 de 1932), cuyo primer secretario general fue Ramón G. Bonfil, director de la Educación Federal en Jalisco. A la junta directiva de la CMM pertenecían Luis Tijerina y Celerino Cano. La CMM tenía avanzadas ideas y defendía la necesidad de unir su lucha a la de los obreros y campesinos. La CMM inició inmediatamente su acción: solicitó el primer aumento para los maestros federales del país, negado luego por Bassols, pero concedido por el presidente Abelardo Rodríguez. Con todo, la presencia de Bonfil, Tijerina y Cano, directores de Educación Federal en Jalisco, Nuevo León y Michoacán, respectivamente, suscitó la desconfianza de los maestros radicales quienes consideraban a la CMM un "sindicato blanco", favorecido por la SEP para servir a sus propios intereses (Raby, 1974, pp. 70-71).

Al empezar a sentirse en México los efectos de la crisis económica iniciada en 1929, muchos maestros perdieron su empleo y se dedicaron entonces a recorrer los barrios pobres para que sus habitantes pidieran escuelas. Toda esa zozobra se añadió a la ya existente y favoreció el sindicalismo, que continuaría vigoroso durante el gobierno del general Cárdenas. En la Segunda Convención Nacional de la CMM (Toluca, abril de 1933), J. Dolores Medina sustituyó a Bonfil y se aprobaron resoluciones en pro de la federalización de la educación (favorable a los maestros), la socialización de la primaria y la normal, y la reforma del artículo 3° (Bremauntz, 1943, p. 169) para promover esa política. Varias organizaciones asumieron una actitud similar en los meses siguientes, entre ellas la recién formada Confederación de Estudiantes Socialistas de México, el Comité Nacional Pro Reforma Educativa, la Liga Magisterial de Acción Revolucionaria y el Bloque de Izquierda del Magisterio (Bremauntz, 1943, pp. 209-211). Como la política educativa oficial se inclinaba entonces a la izquierda, verbalmente al menos, la brecha entre los miembros de la CMM y sus líderes gobiernistas no se amplió demasiado, pero aun así, en la Tercera Convención Nacional (Querétaro, marzo de 1934) se acordó que los funcionarios importantes de Educación no controlaran el sindicato y, por primera vez, un miembro común y corriente, Fernando Castellanos, fue elegido secretario general.

El año de 1935 señala una fecha importante: la Unión de la Liga de Trabajadores de la Enseñanza, la Federación de Maestros Socialistas del Distrito Federal, la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales de la República Mexicana y la Confederación Mexicana de Maestros, decidieron formar el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE). Este hizo suyas las demandas de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza, cuya sección mexicana, pequeña y limitada a la capital, estaba certeramente dirigida por Miguel Arroyo de la Parra, Rafael Ramos Pedrueza y Gaudencio Peraza (Sánchez, 1966, pp. 62-63). El FUNTE impugnó la reducción del presupuesto de Educación Pública, la disminución de sueldos de los maestros, el atropello de los derechos de éstos y el aumento de horas de trabajo. El Frente se convirtió en serio rival de la CMM.

El FUNTE sirvió de núcleo para que en 1936 se organizara la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE), a la cual se agregó el Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC), formado por maestros que participaban en las misiones culturales, generalmente radicales, y en las escuelas regionales campesinas. A la Confederación se unieron la Liga Nacional de Maestros Normalistas, la Federación Coahuilense de Sindicatos de Maestros, el Sindicato de Maestros Municipales de Veracruz y también la Confederación Unitaria del Sureste de Trabajadores de la Educación (Mora Forero, 1979, p. 146).

Una vez consolidada, la CNTE se lanzó a una campaña abierta de proselitismo y también de reivindicaciones para el Magisterio. Organizó en cada estado de la República sindicatos únicos, formados con maestros federales, estatales y municipales, quienes de inmediato presentaron a los gobernadores pliegos petitorios y aun provocaron paros que, a veces, concitaron choques entre los maestros y violentas represiones de parte de las autoridades. Ante esta actitud combativa de grupos magisteriales no controlados por el gobierno, la Confederación Mexicana de Maestros organizó la Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación, antifaz de la Unión de Directores e Inspectores Federales de la Educación.

El presidente Cárdenas, alarmado por tantos conflictos entre los mismos maestros, conminó a los dirigentes a promover la unificación. De ese modo nació, en 1937, la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE), fruto de la unión de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, de la Confederación Mexicana de Maestros y de la Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación. La unión se efectuó gracias a la promesa de los directivos de la Unión Nacional de Encauzadores y del Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina de abstenerse de participar en el nuevo comité.

Se organizaron reuniones similares de unificación en Nayarit y en Morelos, pero en Morelos hubo desórdenes; los maestros urbanos y rurales se recriminaron unos a otros.

Con todo, los esfuerzos de la FMTE por lograr la unidad fueron vanos y, al año siguiente, la CTM —fundada por Lombardo en 1936— inició, con la ayuda del

secretario de acción educativa de esta misma organización, Vilchis, una serie de maniobras para controlarla. De allí nació el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) (febrero de 1938), el cual tampoco satisfizo las aspiraciones de todos los grupos. Especialmente virulentas fueron las luchas intestinas entre los grupos de Lombardo-Vilchis y el Partido Comunista (*Excélsior,* marzo 18, 20 y 21 de 1938).

Por fin, el presidente Cárdenas promulgó, en diciembre 5 de 1938, el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión, documento que permitía a los maestros tener su propio sindicato.

Las pugnas intersindicales no eran nuevas, pero se intensificaron durante el sexenio cardenista dentro del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del Distrito Federal, controlado por Vilchis.

Los bajos salarios y la política educativa fueron el motivo principal de los conflictos surgidos entre maestros y autoridades federales y estatales. Las relaciones entre los maestros y Cárdenas fueron, en general, buenas. Aquéllos, en su mayoría, lo respaldaron activa y pasivamente. Éste, por su parte, trató de consolidar la unidad en las filas magisteriales, se preocupó por resolver el problema del salario y por aumentar el presupuesto educativo.

Desde el primer año de su sexenio, Cárdenas acogió con benevolencia la solicitud del secretario de Educación para rogar a los gobernadores de los estados que los sueldos de los maestros tuvieran preferencia sobre otros gastos y que los estados dedicaran el 40% de su ingreso a la educación pública. Pero la benévola actitud del presidente no eliminó las huelgas magisteriales, ni las quejas constantes por los malos tratos recibidos, los ceses, aparentemente injustos, y la frecuente suspensión de pagos por parte de los estados y municipios.

Las huelgas magisteriales, una treintena, fueron un azote regular durante el sexenio cardenista. Las hubo en: Aguascalientes, una apoyada por los Sindicatos de Ferrocarrileros, y otras por deficiencias de las autoridades (*El Popular,* septiembre 21 de 1939); Campeche, para que se repusiera a los depuestos (*El Universal,* enero 20 de 1937); Coahuila, por violación de derechos, escalafón, etc. (*El Universal,* enero 9 de 1937 y *Excélsior,* enero 18 de 1937); Chihuahua, por sueldos no pagados (*Excélsior,* diciembre 12 de 1935); una, de 190 profesores, por conflictos intergremiales que dieron lugar a que cerca de 10 000 niños asistieran a clase en El Paso, Texas (*El Universal,* septiembre 18 de 1937); y otra, de 500 profesores, por adeudarles el gobierno cuatro quincenas (*Excélsior,* octubre 25 de 1938); Estado de México: Amecameca, por aumento de sueldo (*El Universal,* octubre 20 de 1940); Toluca, por adeudárseles 35 días de sueldo (*Excélsior,* agosto 20 de 1935); Guerrero: Acapulco, por ceses injustificados (*El Universal,* mayo 10 de 1940); Taxco, por sueldos devengados, estabilidad en empleo, reposición de cesados (*El Universal,* noviembre 6 de 1936); Hidalgo (Pachuca), por reposición de cesados (*Excélsior,* julio 9 de 1937); Michoacán, por la federalización de la enseñanza y contra el gobierno estatal que se oponía a

ella (*El Universal,* agosto 23 de 1937); Morelos, por conflictos con el gobierno estatal (*El Universal,* enero 20 de 1936); Oaxaca, por adeudo de salarios (*Excélsior,* julio 2 y 3 de 1937); huelga de hambre, por sueldos devengados, algunos de seis meses (*El Universal,* diciembre 23 de 1936); Puebla, por rotación de profesores (*Excélsior,* febrero 19 y 20 de 1937); Querétaro, por no resolverse el pliego petitorio [no especificado] (*El Universal*, junio 25 de 1940); Sinaloa (Mazatlán), por adeudo de sueldos de tres meses (*Excélsior*, febrero 12 y 28 de 1937); Tamaulipas, por sueldos devengados (*El Universal,* octubre 21 de 1936); Ciudad Victoria, misma razón (*El Universal,* octubre 29 de 1936); Tampico, Tams., misma razón *(El Universal,* marzo 10 de 1936); y por incumplimiento de promesas del gobierno del estado (*El Universal,* abril 2 de 1940); Sonora (Guaymas), por inaceptables condiciones de trabajo (*El Universal,* diciembre 11 de 1936); Veracruz, por deuda de salarios (*El Universal,* marzo 3 de 1937); Altotongo y Puerto México, por suspensión de pagos (*El Universal,* abril 20 de 1937); Jalapa, por desigualdad de sueldos (*El Universal,* abril 23 y 29 de 1937); Veracruz, Ver., por deudas salariales (*El Universal,* febrero 25 de 1938); y por solidaridad con 16 municipalidades a cuyos maestros se les adeudaban sueldos (*Excélsior,* octubre 27 de 1938); Veracruz, Ver., por denegación de aumento de sueldos (febrero 9 de 1937); paro en todo el país (una hora), en protesta por los gobiernos de Oaxaca, Tabasco y Tamaulipas (*El Universal,* noviembre 13 de 1936); paro en todo el país (12 horas) (80 000 maestros), por solidaridad con la huelga del Estado de México (*El Universal,* noviembre 8 de 1940).

No todas las huelgas obedecían a agravios gubernamentales. En la de Veracruz (*El Universal,* febrero 27 de 1937) se descubrió que, al ordenar el Ayuntamiento que los directores de escuelas pagaran "en vista de que se habían descubierto notables irregularidades en el cobro de sueldos efectuados por líderes del sindicato", se declaró la huelga. Tanto los obreros como los padres de familia se opusieron a prestar su apoyo a la huelga, la cual estalló de todas maneras. Un caso semejante fue el de un paro general en todo el país (*El Universal,* junio 5 de 1940). No había quejas de sueldos atrasados ni de atropello de derechos, sino una circular "B-2-22" que levantó protestas "porque los eternos líderes y agitadores pretendían seguir viviendo del presupuesto sin trabajar". Los maestros de Tamaulipas decían, a propósito de esta huelga, que no irían al paro mientras el Comité y la Secretaría General estuvieran en manos de los comunistas.

Los maestros entendieron en dos formas la práctica de la educación socialista: como lucha por la tierra, principalmente los maestros rurales, y/o como lucha contra el fanatismo, que los impulsó a tomar una actitud anticlerical o antirreligiosa. Según Chávez Orozco (1939, p. 12), algunos maestros rurales dejaron de pensar que su tarea consistía en enseñar a leer, escribir y contar, y convirtieron "la reivindicación de los explotados" en su tarea principal. Puede afirmarse que la mayor parte de los hechos sangrientos en contra de los maestros tuvo su origen en el liderazgo que algunos de ellos ejercieron.

El éxito de la unificación de los sindicatos allanó el camino para que la SEP y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana hicieran una campaña nacional para federalizar la educación, que el mismo PRM y el gobierno de Cárdenas se habían comprometido a consumar, en virtud de los postulados del Plan Sexenal. Sólo restaba que los grupos magisteriales movilizaran su apoyo a la federalización para asegurar que la legislación correspondiente se aprobara. Esta se promulgó en diciembre de 1939 e impuso, en todo el país, la igualdad de sueldos, meta perseguida desde hacía muchos años; la observancia del escalafón; el seguro de retiro, y la uniformidad de la enseñanza.

El sexenio del general Cárdenas fue época propicia para que los maestros se dedicaran a la política (en los partidos políticos: el PRM y el Partido Comunista) y también a la politiquería de tipo sindical y burocrático. Las causas de esta actividad fueron, ante todo, las repetidas invitaciones del mismo presidente Cárdenas a los maestros a fin de que se convirtieran en líderes, en guiadores sociales de la lucha social: "No el [maestro] egoísta que se conforme con defender los intereses específicos de los suyos" (Cárdenas, 1932, pp. 11-12); invitación repetida por Vázquez Vela (*El Nacional,* agosto 5 de 1935): "El maestro se ha constituido en factor social".

Las mismas querellas por el adeudo de sueldo, los ceses injustificados, los atropellos al escalafón y la falta de seguridad en el oficio magisterial impulsaron a numerosos maestros a dedicarse a la política y a la politiquería, convertidas en metas atractivas porque implicaban puestos mejor remunerados y participación en el poder. El resultado fue que muchos maestros se politizaron en exceso, con grave detrimento de su labor de educadores, diferente en esencia a la de un asalariado.

CAPÍTULO VII

LA OPOSICIÓN A LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

Desde los primeros rumores de la implantación de la educación socialista, había encontrado ésta cerrada oposición de distintos sectores que sentían amenazados sus propios intereses. Dichos sectores eran la jerarquía de la Iglesia Católica; sus varias asociaciones; la UNM; grupos de intelectuales; las sociedades de Padres de Familia; la derecha laica; y Norteamérica. Este capítulo tratará de cada uno de ellos.

1. La jerarquía de la Iglesia Católica

Como se recordará por los dos primeros volúmenes de esta obra, desde los albores de la vida independiente de México había existido un conflicto enconado entre la Iglesia Católica y los gobiernos liberales, conflicto que zanjaron las leyes de Reforma en favor de éstos. Aunque la Iglesia perdió la batalla, continuó ejerciendo importante influjo en la educación, como sucedió en el porfiriato. Al promulgarse la Constitución de 1917, el conflicto renació y permaneció en la educación, excepto el breve periodo del mandato de Vasconcelos en la SEP. Se avivó nuevamente en la administración callista y, con algunas oscilaciones, continuó así hasta 1934, cuando se efectuó la reforma del artículo 3° y se introdujo la educación socialista. Este estéril anticlericalismo en un país católico como México, al menos nominalmente, provocó creciente hostilidad no sólo del clero sino, lo que era mucho más serio, del pueblo mismo. De ahí que al empezar a filtrarse la infausta noticia de que el gobierno intentaba imponer la educación socialista —cinco años escasos después de la persecución religiosa de Calles—, la jerarquía católica inició una campaña destinada a alertar al pueblo respecto de la nueva calamidad que lo amenazaba.[1]

Ya desde principios de 1934, el arzobispo Pascual Díaz, después de rechazar el liberalismo y el socialismo totalitario (ateo) (Instrucción de abril 30 de 1934) (Carre-

[1] La Iglesia no ha pretendido tener el monopolio de la educación —carece de los medios para atenderla adecuadamente— sino ha defendido tenazmente dos puntos: el derecho natural de los padres de familia de dar a sus hijos la educación que les parezca y el derecho de la Iglesia de enseñar libremente su doctrina.

ño, 1938, pp. 207-233), propuso a los feligreses de la capital diversas prácticas: impedir, por cuantos medios lícitos estuvieran a su alcance, el establecimiento y la difusión de la enseñanza socialista; retirar a sus hijos de esa enseñanza, en caso de que no se reconocieran y respetaran los derechos paternos; y recordaba también a los párrocos y sacerdotes la grave obligación de instruir a los padres de familia sobre sus deberes en esta materia, advirtiéndoles que se harían indignos de la recepción de los sacramentos y de la absolución si no cumplían sus obligaciones. Recordaba asimismo a los profesores de ambos sexos que incurrirían en excomunión si enseñaban el socialismo [marxista].

Una vez que se hubo aprobado el artículo 3° de la educación socialista (octubre de 1934), el arzobispo Leopoldo Ruiz y Flores, delegado Apostólico en México, envió un mensaje de protesta (octubre 24 de 1934) (San Antonio, Texas, 1934) El arzobispo Ruiz y Flores preguntó de qué servía el artículo 24° de la Constitución de 1917 sobre la libertad de profesar y practicar la religión que a cada uno le pluguiera, cuando el artículo 130° fijaba el número de sacerdotes de acuerdo con las necesidades locales; cuando el mismo general Cárdenas afirmaba que al pueblo mexicano no lo sugestionaban ya las frases huecas de "libertad de conciencia" —representantes de la dictadura clerical—, "libertad de enseñanza" —dictadura de la reacción, opuesta al régimen revolucionario en favor de la cultura del pueblo— y "libertad económica" —dictadura capitalista contraria al aumento de salarios y a la intervención del gobierno en la distribución de la riqueza pública para beneficio de los trabajadores. Mencionaba también el prelado la instrucción directamente antirreligiosa impartida en muchas escuelas; la llamada educación sexual; la total falta de respeto a una solicitud presentada al Congreso de la Unión y apoyada por más de dos millones de firmas de ciudadanos mexicanos; el telegrama dirigido al general Manuel Pérez Treviño, presidente del PNR, con la petición de anular el artículo 3°, rechazada por dicho político. El arzobispo protestaba, ante la opinión pública, por todas las arbitrariedades, y recordaba que había derechos anteriores a toda Constitución y superiores a ésta: los religiosos; los de educar a los hijos; los de la vida; los de la propiedad privada; y los demás derechos naturales.

Los documentos episcopales de protesta se sucedieron sin interrupción hasta 1938. En diciembre 13 de 1934, se dirigía el arzobispo Ruiz y Flores, en calidad de delegado pontificio, al episcopado, clero y católicos mexicanos y les proporcionaba algunas normas: "No les era lícito pertenecer al PNR pues era ateo; no podían ser miembros de la masonería; no podía enseñarse la educación socialista [marxista] ni cooperar a que se aprendiera; era preciso apartarse de las ocasiones de pecar; y frecuentar los sacramentos".

A los pocos días,[2] diciembre 24 de 1934, el Comité Episcopal dirigía una carta pastoral colectiva a los católicos de México: Cristo condenó toda injusticia; vivió pobre como un artesano; jamás habló de odio, ni de lucha de clases ni recomendó la

[2] *Carta Pastoral Colectiva,* diciembre 24 de 1934 [s.p.i.], 1935.

violencia para reivindicar los propios derechos. El documento repasaba a grandes rasgos la obra de la Iglesia en México y la describía solícita por la suerte de los pobres y de los indígenas.

En forma iterativa siguieron apareciendo estos documentos, cuyo tenor era prácticamente el mismo (diciembre 30 de 1934):[3] recordar a los católicos las censuras en que incurrirían si enseñaban que el niño pertenecía al Estado y no a la familia; si arrancaban del alma de los niños toda vida religiosa. Se prohibía a los padres enviar a los niños a escuelas socialistas. La carta señalaba que era obvia la designación de la Iglesia Católica cuando se mencionaba el fanatismo. En especial, se aludía a la obra desfanatizadora de List Arzubide, *Práctica de la educación irreligiosa.*

El delegado apostólico insistió, en mayo 12 de 1935, con la publicación de *Orientaciones y Normas,*[4] donde exponía la posición de la Iglesia ante el socialismo, la Revolución y la cuestión escolar; reunía las normas expedidas en anteriores documentos y señalaba la acción religiosa, la católica, la cívica, la política y terminaba con la exhortación a luchar para reivindicar los derechos conculcados.

El episcopado, en contrapartida a las frecuentes alusiones de los documentos gubernamentales sobre la suerte de los pobres de México, publicó una *Carta Pastoral Colectiva*[5] (agosto 30 de 1935) acerca de la obra social de la Iglesia antes de las leyes de Reforma: escuelas, orfanatorios, asilos, hospitales, gremios de artesanos. Después de las leyes de Reforma, la Iglesia, desposeída de sus bienes, no se arredró y empezó una labor social con el establecimiento de bancos agrícolas y cooperativas; luchó por conseguirles personalidad legal a las uniones de obreros, por el descanso dominical y la indemnización; logró que se aprobaran leyes para la creación del patrimonio familiar (Adame, 1981, pp. 250-268).[6, 7]

Todavía en septiembre 8 de 1935 el episcopado dirigió otra carta a los católicos sobre sus deberes cívicos: hacer respetar sus derechos respecto de la libertad de asociación; de creencias; de participación cívica; de prensa; y recordaba a los católicos mexicanos el ejemplo de Irlanda y Polonia.

Al mismo tiempo que el episcopado se dirigía a los católicos, presentó dos ocursos

[3] Pastoral del arzobispo Leopoldo Ruiz y Flores, diciembre 31 de 1934. INAH. Materiales audiovisuales. Serie Conflicto Religioso (Selección y dirección: Alicia Olivera y Wigberto Jiménez Moreno, carrete 54).

[4] Leopoldo Ruiz y Flores. *Orientaciones y Normas*, San Antonio, Texas: Imprenta Mundial, 1935.

[5] *Carta Pastoral Colectiva* [s.p.i.], 1935.

[6] Véase Vol. 2 de esta obra (1986), p. 78. El jesuita Alfredo Méndez Medina (1877-1968) impulsó el movimiento social católico. Estudió en Bélgica la cuestión obrera y el sindicalismo cristiano. En 1913 fundó, en el Colegio de Mascarones, el Centro de Estudios Sociales "León XIII". Escribió unas *Orientaciones sociales* y recibió el encargo del episcopado de fundar y dirigir el Secretariado Social Mexicano (Gutiérrez Casillas, 1981, p. 137).

[7] Véase el apéndice 6 Doctrina Social Católica.

al presidente Cárdenas. El primero (septiembre 29 de 1935),[8] encabezado por el arzobispo José Othón Núñez, de Oaxaca, solicitaba la derogación de la ley de nacionalización de bienes (agosto 31 de 1935) y la reforma de los artículos 3°, 24°, 27° y 130° y fundamentaba su solicitud con la existencia de la libertad religiosa en las democracias, el reconocimiento de la libertad de conciencia en los artículos 24° y 130° y otra serie de consideraciones. Cárdenas respondió a través del secretario de Gobernación, Silvano Barba González, en carta que publicó *La Prensa* ("Del Gobierno a los católicos", noviembre 5 de 1935). El secretario estaba en desacuerdo con la propuesta de los obispos y usó la oportunidad para pasar revista a todos los males que, según él, existían en la Iglesia Católica Mexicana desde tiempo inmemorial.

Disgustado por esta falta de cortesía del gobierno, el delegado apostólico envió una respuesta en la cual declaraba que el presidente había perdido la ocasión de restablecer la paz en México e ignorado también las firmas de 150 000 católicos, quienes habían solicitado un cambio en las leyes y en la Constitución (Ocurso de la Confederación de Agrupaciones Cívicas Nacionales, octubre 27 de 1935).[9] El arzobispo Ruiz y Flores había recomendado la labor de la Acción Cívica Nacional, organización laica compuesta por personas de diferentes creencias. Esta pretendía educar a los ciudadanos sobre los males que amenazaban a México y fortalecerlos contra ellos (*Christus,* 1936, *1* (No. 2) (octubre), p. 89).

Poco después se envió otro ocurso más elaborado con la misma solicitud, cuyas conclusiones eran: existía en México un estado de persecución religiosa; el episcopado había pedido, dentro de la más estricta legalidad, la derogación de las leyes fundamentales de ese estado; no había conseguido que las autoridades supremas le hicieran justicia ni demostraran que había razón para no reformar las leyes (Nuevo ocurso del episcopado, noviembre 23 de 1935; *Christus,* 1936, *1* (No. 2) (enero), pp. 8-17).

La tensión no cedía y así transcurrieron 1935 y 1936.[10] Los obispos publicaron entonces otra carta pastoral colectiva sobre los deberes de los padres de familia en materia de enseñanza. Al finalizar 1936 (diciembre 20), el cardenal Eugenio Pacelli,[11] secretario de Estado de Pío XI (1932-1939), envió una Instrucción sobre la conducta que el episcopado y los fieles debían observar acerca de la enseñanza socialista impuesta por el gobierno mexicano (Archivo INAH, Serie Conflicto Religioso, carrete 39). Conocedor el papa de que los esfuerzos por establecer las escue-

.[8] *Ocurso del episcopado nacional al señor presidente de la República.* México: [s.p.i.] 1935

[9] INAH. Serie Conflicto Religioso, carrete 55.

[10] Ese año murió el arzobispo de México, Pascual Díaz Barreto, S.J. (1876-1936).

[11] Elegido papa (marzo 12 de 1939), tomó el nombre de Pío XII (1939-1958).

las socialistas diferían considerablemente de región a región —en algunas partes no se habían establecido, en otras las leyes no se aplicaban—, decidió introducir excepciones en las normas dadas anteriormente: si los papás descubrían que la asistencia de su hijo a una escuela socialista no implicaba peligro a su moral y fe y, por otra parte, había razón grave para inscribirlo en ese plantel, podían pedir permiso para proceder así al obispo de la diócesis. Este debía insistir en que se tomaran las cautelas adecuadas para reducir los riesgos que pudieran resultarle al niño. Si la asistencia a una escuela socialista escandalizaba a otros, no debía usarse tal privilegio. Los obispos, en el "Mensaje de Año Nuevo" (enero 17 de 1937), exhortaban a los católicos a luchar para resolver el problema escolar. Condenaron, al mismo tiempo, la apatía y negligencia paternas en proporcionar educación cristiana a los niños, y alentaron a los papás a trabajar activamente más que dejar la inciativa a otros (Kelly, 1975, p. 218).

Finalmente, el papa Pío XI dirigió al pueblo de México una carta apostólica *Firmissimam constantiam* (marzo 18 de 1937) (*Christus,* 1937, *2* (No. 18) (mayo), pp. 388-399), de tono más favorable y alentador que la de 1932. Al alabar los esfuerzos encomiables de alguna diócesis para proteger la fe y la moral de los niños mexicanos, el papa pedía se extendiera este esfuerzo a todas las regiones del país. Además de recomendar el desarrollo de la Acción Católica, pedía a las células y comités de padres de familia ejercer vigilancia sobre las publicaciones y películas; urgía al clero y a la Acción Católica se abstuvieran de participar en movimientos violentos de resistencia e insistía en la formación de buenos cristianos.

Como la ignorancia de la doctrina católica había contribuido a la incomprensión de la actitud de la Iglesia de oponerse a la escuela socialista, y a la simpatía que muchas personas mostraban por el socialismo, el episcopado publicó una "Instrucción Pastoral" (mayo 12 de 1937) (INAH, Serie Conflicto Religioso, carrete 55) sobre la necesidad de un solo programa de educación religiosa.

En febrero 20 de 1937, Luis María Martínez fue nombrado arzobispo de México. El nuevo prelado, persona inteligente, culta, prudente y de agradable trato, tomó a pecho la tarea de mejorar las relaciones entre la Iglesia y el gobierno, de acuerdo con el realismo político del papa. Al mismo tiempo, se anunció la renuncia del delegado apostólico Leopoldo Ruiz y Flores (*La Prensa,* septiembre 3 de 1937) y se barruntaba que el propio señor Martínez mejoraría las relaciones con el Vaticano (J. Meyer, 1973, *1*, pp. 231-232).

El mismo arzobispo, a pesar de su conciliatoria actitud, no dudó en expresar su contrariedad al promulgarse la Ley Orgánica de Educación de diciembre 30 de 1939. La Iglesia había guardado silencio cuando Cárdenas introdujo el proyecto de ley; se esperaba que el silencio de aquélla permitiría a los miembros del Congreso averiguar claramente la reacción popular y modificar dicho proyecto. Al promulgarse la ley, el arzobispo Martínez expresó públicamente sus objeciones, pues opinaba que ésta violaba las conciencias de los católicos, a quienes recordó que las normas del papa

de diciembre de 1936 permanecían vigentes (*Boletín eclesiástico de Guadalajara,* 1940, *11* (No. 3) (marzo), pp. 86-89).

No todos los obispos apoyaron la actitud enérgica pero pacifista de la jerarquía. Leopoldo Lara y Torres, obispo de Tacámbaro, y José de J. Manríquez y Zárate, obispo de Huejutla, optaban por una actitud agresiva. El primero había apoyado a los cristeros y quería una resistencia activa de parte de los obispos. Sin embargo, no hizo declaraciones públicas. El segundo afirmó que era preciso frenar por la violencia a los revolucionarios mexicanos antes de que llegaran a destruir la Iglesia. Pero estos relatos pertenecen a otro tema y aquí solamente se apunta el hecho de que había quienes querían acción violenta.[12]

2. La reacción de los laicos católicos

Los laicos católicos, siguiendo las recomendaciones de los obispos, lanzaron una campaña en pro de los niños de México. Los participantes provenían de las 122 organizaciones religiosas existentes. En 1936, un total de 7 101 centros con 712 600 personas participaban en la campaña. Se publicaron noticias, folletos, volantes, carteles (*Christus,* 1936, *1* (No. 12) (noviembre), pp. 1060-1067).

La labor de los laicos procedía especialmente de la Acción Católica Mexicana (ACM),[13] que perseguía el objetivo de restaurar el cristianismo en una sociedad apartada poco a poco de él. La ACM llegó a ser el principal apoyo de las parroquias en sus esfuerzos por crear y desarrollar centros catequéticos, escuelas, fundaciones caritativas para obreros, comedores públicos, dispensarios médicos, cooperativas y hogares para los descarriados. La ACM mantuvo la vigilancia de los laicos católicos mexicanos por medio de sus distintas ramas.[14]

La ACM fomentó círculos de estudio para proporcionar una sólida formación en la doctrina católica. Estableció también una Federación de Padres de Familia con el doble propósito de convencer a éstos de que la escuela socialista era nociva y ofrecerles, al mismo tiempo, una alternativa. La ACM creó y sostuvo las escuelas en casas particulares de cada parroquia, llamadas "centros-hogar", mientras que el Comité Diocesano preparó y distribuyó numerosos folletos que ayudaban a la Federación en la tarea de educar a los hijos de los obreros.

[12] Véanse: Leopoldo Lara y Torres. *Documentos para la historia de la persecución religiosa en México* (editados por S. Abascal) México: Editorial Jus, 1954; José de J. Manríquez y Zárate. *Luchando con la bestia.* San Antonio, Texas [s.p.i], 1938; *El socialismo.* México: Ediciones PAGF, 1936.

[13] Sobre la historia de la Acción Católica, véase: *Sacramentum mundi. Enciclopedia Católica.* Barcelona: Editorial Herder, 1972, *1*, pp. 15-23.

[14] Estas eran: Unión de Católicos Mexicanos (UCM); Unión de Mujeres Católicas Mexicanas (UFCM); Asociación Católica de la Juventud Mexicana (ACJM) y Asociación de Jóvenes Católicas Mexicanas (AJFCM), a las cuales se añadió la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC) y la Unión Femenina de Estudiantes Católicas (UFEC), ramas universitarias de la ACM.

La ACJM fue fundada (1913?) y dirigida por el jesuita Bernardo Bergoend. En 1926 se estableció la Confederación Nacional de Estudiantes Católicos (CNEC), de la cual se encargó Miguel Agustín Pro, S.J. (1891-1927) (Gutiérrez Casillas, 1981, pp. 137, 182 y 203), a quien sucedió Ramón Martínez Silva, S. J. (1890-

3. Los universitarios

Los universitarios mexicanos de todas las tendencias formaron la avanzada de los opositores de la educación socialista. Ya se refirió en páginas anteriores de esta obra (Cap. V, 11.2) la resistencia de la UNM a que se le coartara la libertad de cátedra con la imposición de una doctrina particular. La Universidad era un foro para pensar y enseñar libremente. Varios profesores, entre los cuales debe mencionarse a Alfonso Caso, Rodulfo Brito Foucher y Manuel Gual Vidal, hablaron en contra de la escuela socialista (Taracena, 1966, p. 199). La Universidad conservó su autonomía, pero en la querella perdió su calificativo de Nacional y el subsidio del Estado.

Una situación parecida ocurrió en la Universidad (estatal) de Guadalajara (Yankelevich, 1985, p. 53), donde el gobernador y los líderes universitarios se empeñaron en imponer un programa de educación socialista. El rector destituyó a los profesores de jurisprudencia para sustituirlos por otros adictos al socialismo. Los estudiantes, disgustados con tales manejos, se lanzaron a la huelga. Incluso profesores que favorecían el socialismo se resistían a que se les impusiera como doctrina obligatoria. Muchos estudiantes fueron encarcelados y, aunque la religión no había sido el factor principal de su protesta —luchaban ante todo por la libertad académica—, fue un elemento importante en la oposición estudiantil (Yankelevich, 1985, pp. 53-55).

Durante 1933 y 1934 persistió la inquietud estudiantil —fueron los meses en que se debatió el proyecto de educación socialista, primero en el Primer Congreso del PNR y luego en el Congreso de la Unión. El presidente de la Confederación Nacional de Estudiantes, Benito Coquet, habló contra la revisión del artículo 3° (1934) y declaró que, si bien el socialismo era una realidad, la Universidad tenía la obligación de mantener su libertad académica. Insistió en que era ilógico el establecer una escuela socialista en un estado capitalista (*Excélsior,* agosto 3 de 1934; Taracena, 1966, p. 190).

Otras universidades, como las de Nuevo León, Monterrey y Zacatecas, experimentaron disturbios estudiantiles y huelgas de protesta contra la educación socialis-

1957). Este la transformó (1929) en la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC). Ese mismo año empezaron a funcionar en la capital algunas obras de extensión universitaria, como complemento del "Instituto Patria", inaugurado en 1930 y clausurado dos años después por Bassols. Estas obras eran el Centro "Labor" para ingenieros; el Centro "Lex" para abogados, fundados por el mismo Ramón Martínez Silva, S.J. y el Centro "Bios" para médicos, creación de Jesús Amozurrutia, S.J. (Gutiérrez Casillas, 1981, pp. 137, 182 y 203). La UNEC trabajó ejemplarmente hasta 1941, cuando por decisión episcopal dejó de ser rama fundamental de la ACM. En su lugar quedó el Movimiento Estudiantil y Profesional (MEP) de la AJCM (Calderón Vega, 1962, pp. 183-184).

Al frente de la UNEC estuvieron, después de Martínez Silva, los también jesuitas Jaime Castiello y Fernández del Valle (1898-1937), Julio J. Vértiz (1891-1957) y Enrique Torroella (1901-1984).

Sobre la figura de Castiello, véase la obra de Xavier Ortiz Monasterio. *Jaime Castiello. Maestro y guía de la juventud universitaria.* México: Editorial Jus, 1956.

ta. En Zacatecas, un estudiante resultó muerto durante una manifestación, con la consiguiente protesta de la Confederación Nacional de Estudiantes y una huelga de 48 horas (Taracena, 1966, p. 234).

Este ambiente de descontento generalizado impulsó a *La Prensa* (septiembre 30 de 1934) a declarar que la mayoría de los estudiantes y profesores —a lo largo del país— se oponían a la escuela socialista. Es más, la misma Escuela Normal de Maestros votó, después de un acalorado debate sobre las ventajas e inconvenientes de la escuela socialista, contra la implantación de dicha doctrina (*Excélsior,* septiembre 8, 20 y octubre 6 de 1934; *El Universal,* agosto 28 de 1934 y *La Prensa,* septiembre 4, 13, 15 y 30 de 1934).

Los estudiantes declararon en todo el país su apoyo a las organizaciones de padres de familia para hacer estallar una huelga nacional. La Federación Nacional de Estudiantes votó en favor de apoyar a los padres de familia y estudiantes en su lucha contra el avance del socialismo. Algunos miembros de la Federación visitaron las primarias, secundarias y escuelas técnicas en la capital, para convencer a los colegas de que se unieran a la huelga, la cual estalló con actos de violencia y destrucción de propiedades, obra de los miles de estudiantes huelguistas de unas 150 escuelas. El presidente Rodríguez culpó de tantos desmanes a agitadores apoyados por grupos clericales, como si los laicos católicos no pudieran actuar por sí mismos y estuvieran constantemente recibiendo consignas de los curas (*Excélsior,* octubre 14 de 1934; *El Nacional,* octubre 17 de 1934). Amenazó asimismo con imponer duras sanciones a los líderes y clausurar las escuelas que habían participado en el motín.

Entre tanto, otro conflicto estalló en la Universidad de Guadalajara, clausurada en octubre 13 de 1934 por el gobernador de Jalisco, Sebastián Allende, al declararse en huelga los estudiantes opuestos al establecimiento de la educación socialista (Kelly, 1975, p. 235). En los siguientes meses, estudiantes, profesores y padres de los alumnos emplearon distintas acciones para que se reabriera la Universidad. En vista de que el gobierno no accedía a las demandas, se encendieron de nuevo los ánimos (febrero 23, 26 y 27) y el conflicto culminó en marzo 3, fecha de la ceremonia de toma de posesión del nuevo gobernador, Everardo Topete. Policías vestidos de civiles dispararon contra los manifestantes, quienes recorrían las calles principales de Guadalajara, y causaron la muerte de un estudiante y de dos personas más e hirieron a varios estudiantes (Taracena, 1966, pp. 264-265).

El pueblo mostró su indignación por las violentas medidas del gobierno. La Confederación Nacional de Estudiantes y el grupo de escritores socialistas enviaron protestas escritas al gobernador y al mismo tiempo se organizó una monstruosa manifestación de protesta en la capital.

Ante estas demostraciones, el gobernador Topete se mostró dispuesto a dialogar con los estudiantes, a quienes autorizó para abrir otra universidad, pensando que así se los quitaría de encima. Pero los estudiantes desmintieron las fantasías del gobernador y se ingeniaron para fundar, con el apoyo de los tapatíos, la Universidad

Autónoma de Guadalajara (*El Universal,* enero 28 de 1935; *La Prensa,* marzo 2 de 1935).

Todavía en marzo de 1935 Cárdenas hizo otro intento para violar la libertad de la Universidad de México (UM). Se recordará (cf. *supra*, pp. 123-126) que por medio de cursos de extensión universitaria, la UM trataba de ayudar a los estudiantes a esquivar la obligación de asistir a las secundarias socialistas oficiales. Cárdenas se percató del ardid y promulgó un decreto que prohibía a cualquier institución universitaria inscribir a estudiantes que no hubiesen terminado su secundaria en una escuela oficial o en otras autorizadas por el gobierno. El secretario de Educación Pública no otorgaría reconocimiento oficial a ninguna preparatoria, si ésta no exigía al alumno el requisito de haber cursado su secundaria en un plantel oficial o aprobado por la SEP.

Finalmente, en un postrer intento de obligar a la UM a adoptar la educación socialista, Cárdenas condicionó la ayuda financiera a la enseñanza socialista del artículo 3° y explicó al rector Ocaranza que una lógica elemental demandaba a la institución universitaria completar las actitudes y tendencias del Estado. Si la UM esperaba recursos del gobierno, debería estar de acuerdo con limitar su autonomía académica, que conservaría en las áreas administrativas. Semejante chantaje indignó a muchos profesores de la Universidad, quienes renunciaron lo mismo que el rector Ocaranza y, como el gobierno no volvió a insistir en su demanda, el problema se solucionó: la UM conservó la libertad de cátedra (*El Nacional,* septiembre 14 de 1935; Mayo, 1964, pp. 372-373, 415-419).

En agosto de 1935, casi un año después de que la educación socialista había pasado a formar parte de la Constitución, la influyente Confederación Nacional de Estudiantes celebró su XII Congreso en Monterrey y trató el tema "La educación y el Estado". La Confederación declaró que, debido a la diversidad de opiniones representadas en la asamblea, no podía condenarse ni aceptarse ningún tipo de socialismo. Luego pasó a discutir los méritos del artículo 3° y concluyó que la nueva educación no concordaba con una continuación de la Revolución Mexicana, realizada por las masas, ni con el propósito de establecer un socialismo de Estado, sino con los objetivos del gobierno: crear parcelas individuales de tierra; destruir el latifundio; liberar a los obreros dentro de un régimen democrático; y dar libertad electoral a los ciudadanos (El *Universal,* junio 8 y agosto 6 de 1935). La ponencia discutió también que la educación socialista repugnaba a la razón por su naturaleza extranjera; era irracional, por las restricciones que imponía a los maestros; e intentaba educar sólo a los hijos de los obreros, con exclusión de las otras clases sociales, pretensión que ni el más obtuso capitalismo había defendido. El estudio concluía que el país necesitaba una reforma educativa, pero ésta debería adaptarse a las realidades nacionales y las aspiraciones de la Revolución Mexicana (*El Día,* agosto 6 de 1935).[15]

[15] La Universidad Nicolaíta de Michoacán, por iniciativa de Natalio Vázquez Pallares, su rector, siguió una orientación socialista. Lo mismo la de Yucatán (Bremauntz, 1943, p. 425).

4. LOS INTELECTUALES

La educación socialista encontró también oposición en las filas de pensadores ajenos a las creencias religiosas. La crítica más incisiva provino, desde los primeros debates sobre la educación socialista, del escritor Jorge Cuesta (1903- 1941).[16] Éste usó el comentario de Bassols en la *Memoria* de 1931-1932 (pp. xx): la Constitución no debía reformarse, antes la SEP debería iniciar su programa de educación socialista. Advirtió también que "una cultura basada sobre la verdad científica" podría suscitar consecuencias peligrosas, llevando a una cultura asentada en los dogmas de la ciencia y, de ese modo, conducir a una sociedad demasiado constreñida para ser libre (Cuesta *[Crítica],* 1964, pp. 26-28). El mismo escritor, en otra crítica demoledora, señalaba que la reforma socialista implicaba la reforma mayor de suprimir la propiedad privada y la burguesía e instaurar la dictadura del proletariado. No podía iniciarse por la escuela.

La escuela no era el sitio para rectificar definitivamente la injusta diferencia entre explotadores y explotados, tarea propia del Congreso, mediante la reforma de los artículos constitucionales sobre la propiedad y la producción, pues "el verdadero revolucionario es el que acepta su responsabilidad revolucionaria y no la confía a los niños de las escuelas" (Cuesta *[Crítica],* 1964, pp. 482-483; *El Universal,* diciembre 10 de 1933).

La vaguedad con que se expresaban los defensores del proyecto de programas y contenido de la enseñanza socialista —incluido un secretario de Educación Pública que concebía la escuela socialista como la propugnadora de "la doctrina socialista de la distribución de la riqueza"—, hacía exclamar a Cuesta que el contenido de esa doctrina nada tenía de común con la esencia de la escuela, pues el objeto de ésta no era distribuir la riqueza sino transmitir el conocimiento y mantener viva una tradición intelectual. La consecuencia de tal reforma no sería otra que la de culpar a la escuela de un fracaso pedagógico, en caso de que la riqueza no se hubiera distribuido, del cual no podría acusarse a los diputados que votaron por la escuela socialista (El *Universal,* agosto 6 de 1934).

Y en un retruécano ingenioso, decía Cuesta: no era la escuela la que debía hacerse socialista sino el socialismo debía hacerse culto —"el socialismo sin ciencia y cultura nada significaba sino un narcótico". No eran la ciencia y la cultura las que debían modificarse por el socialismo, sino éste el que debía ser modificado por aquéllas. "Ahora y después de que triunfe la revolución social es el socialismo a quien hay que educar y no es la educación a quien [*sic.*] hay que hacer socialista" (*El Universal,* agosto 30 de 1934).

En otro artículo, Cuesta atacó la finalidad, asignada a la escuela, de crear sociedades humanas cimentadas sobre bases justas, para efectuar el reparto de los bienes del mundo proporcionado a cada hombre. Al encomendar a la escuela una

[16] De los escritores laicos, Cuesta sobresalió por sus críticas incisivas contra la educación socialista. Puede decirse que fue casi el único.

misión que corresponde íntegramente a la ley, se obligaba a la escuela a usurpar, violar y destruir un oficio de la ley. La escuela es parte de una sociedad que debía estar fundada sobre base justa y, si la escuela pretendía que aún no lo estaba, denunciaba un defecto de la ley —no de la propia escuela—, el cual la propia ley debía corregir y no la escuela. Lo que importa es que "ya en la escuela se realice la justicia social y no que la justicia social deba obtenerse a través de la acción privada de la escuela" (Cuesta *[Crítica],* 1964, p. 546).

Sobre el objetivo revolucionario de un régimen justo, Cuesta comentaba que no interesaba que la escuela se dedicara a preparar un supuesto régimen justo ni que permaneciera fuera de él. Como revolucionarios, debía importar a los gobernantes que la Revolución estuviera presente en la escuela, en cuanto responsabilidad real e inmediata, no como simple ideal para el futuro, cuyo objeto no sería otro que eludir esa responsabilidad revolucionaria (Cuesta *[Crítica],* 1964, pp. 556-557).

Tampoco estaba Cuesta de acuerdo con que se asignara a la escuela —por el artículo 3° reformado— una misión antirreligiosa. Si ésta se pretendía, debía hacerse directamente, prohibiendo en la Constitución cualquier especie de cultos. La más elemental justicia exigía que esta actitud antirreligiosa fuera no sólo de la escuela sino también de la Constitución (Cuesta *[Crítica],* 1964, p. 547).

Algunas declaraciones aseguraban que, por la socialización de los medios de producción, se pretendía promover la verdadera solidaridad humana. Ahora bien, este propósito debía ser objeto de una ley acerca de la producción económica, no de la enseñanza, y esto aun cuando se dijera que la socialización debería ser progresiva. Lo que se impone dentro de este espíritu es socializar directamente la escuela, no encomendarle que se socialice por sí misma gracias a la formación del espíritu de solidaridad humana (Cuesta *[Crítica],* 1964, p. 556).

Cuesta se mostraba implacable ante la frase: "pugnando por que desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos", y preguntaba: "¿De dónde? ¿De las conciencias reaccionarias? Y ¿por qué únicamente los religiosos? ¿Por qué no también los capitalistas? ¿Por qué no también los que se debían a la incultura?" (Cuesta *[Crítica],* 1964, pp. 558-559).

A la opinión de algunos de que en el marxismo podía hallarse el fundamento de la educación socialista, respondía Cuesta que era inadmisible, pues el pensamiento de Marx es desordenado y confuso. "No encuentra [Marx] diferencia entre afirmar que el capitalismo obedece a una ley natural de la historia y que constituye una violación histórica a las leyes de la naturaleza" *(El Universal,* febrero 25, marzo 6, 18 y 25 de 1935).

Cuando los niños empezaron a faltar a la escuela y ésta se encontraba casi vacía, Cuesta se indignaba de que se culpara de este fenómeno a los resignados maestros y se les amenazara con trasladarlos si no conseguían incremento en la asistencia: "[...] lo que tiene que reconocerse es, precisamente, que el desprestigio de la enseñanza se debe a que ha salido de la esfera de la responsabilidad de los maestros". Nadie había nunca dudado de que los maestros sabían su oficio y lo

practicaban concienzuda y profesionalmente. "Pero procede, en efecto, con una gran imprudencia, quien deposita su confianza en una enseñanza, cuya naturaleza los maestros son los primeros en desconocer [...]" (*El Universal,* abril 8 de 1935).

Y después de enumerar los desastres causados por la educación socialista, Cuesta no se sorprendía de la desconfianza pública respecto de aquélla, pues se había tratado de eliminar a los maestros de la dirección de la enseñanza; de abrir los puestos de la escuela a toda clase de imposturas y charlatanerías; de abandonar el rigor de la teoría y prácticas pedagógicas (*El Universal,* abril 8 de 1935). Existían, además, otras razones para justificar tal desconfianza. Al leer algunos programas y proyectos de la nueva escuela, Cuesta se espantaba de pensar cuál sería la conciencia que los estudiantes tendrían de las cosas, después de aprender historia, sociología, moral y economía, fundadas en el materialismo dialéctico de Marx, conciliado con la realidad mexicana y enseñado por personas que nunca habían leído a Marx (*El Universal,* abril 8 de 1935).

Ante la diversidad de definiciones escolares de la educación socialista —un corresponsal del *New York Times* (marzo 19 de 1935) había podido contar en México 33—, Cuesta se acongojaba por la angustia intelectual de los maestros. Se ponían en peligro, si descubrían ante sus superiores su incapacidad de discernir qué significaba la educación socialista y se veían obligados a fingir, engañar y recurrir a la hipocresía. Y si ellos desconocían la orientación de los programas, pasaba ésta a manos de personas ignorantes de la educación. De ahí que todo mundo definiera la educación socialista: abogados, médicos, pintores, poetas, mercaderes, sastres. "No cabe la menor duda: la escuela se ha acercado a las masas. Pero se ha retirado de los maestros" (*El Universal,* abril 8 de 1935).[17] No había vinculación entre el proyecto ideológico y el histórico.

La Academia Mexicana de Jurisprudencia y Legislación, correspondiente de la de España, publicó (1933) su opinión resumida en dos conclusiones: *Primera,* el Congreso de la Unión y las Legislaturas de los Estados debían negar su aprobación a la iniciativa de reformas del artículo 3° constitucional, presentada por los señores licenciados Alberto Bremauntz y Alberto Coria, por: atentar contra la libertad en todas sus manifestaciones, pero especialmente en las de enseñanza, pensamiento, conciencia e imprenta; ser contraria a las costumbres, tradiciones y necesidades del pueblo mexicano; anular toda iniciativa privada en favor de la enseñanza públi-

[17] L. A. Marshall, corresponsal del *New York Times,* menciona que, visitando 33 escuelas en los estados de Chihuahua, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Tabasco, Veracruz y el Distrito Federal, había encontrado 33 interpretaciones del término educación socialista. Menciona sólo cuatro: imbuir en los niños el concepto exacto del universo y la vida social; combatir el fanatismo y los prejuicios; extender la hermandad de los hombres y la participación con los marginados. El corresponsal añadía que no había libros ni elementos para esta doctrina, ni un programa definido. Informaba que se impartía la educación sexual como "educación social". Los niños, apenas terminado el *Kindergarten,* estudiaban pinturas de hombres y mujeres desnudos, cuyo título era: "Esta es la naturaleza" *(New York Times,* marzo 19 de 1935).

ca; atropellar los derechos otorgados por naturaleza a los padres de familia, tutores y demás personas de quienes depende la educación de la niñez y la juventud, para elegir los sistemas que coincidan con su credo religioso y con sus concepciones filosóficas; hacer imposible el establecimiento de planteles de enseñanza, libres en todos sus grados, dando al Estado una intromisión que no le correspondía, para la formulación de planes, programas y métodos, y autorizándolo a establecer las condiciones del cuerpo docente en las escuelas privadas; suprimir por completo la libertad de cátedra y la autonomía de las universidades, colegios y escuelas de todo género; privar de toda garantía constitucional a los establecimientos docentes, suprimiendo cualquier recurso o juicio que tenga por objeto exigir del poder público la reparación de cualquier agravio que pudiera cometer en materia de enseñanza; ser antidemocrática como contraria a las creencias de la inmensa mayoría de la población mexicana y constituir, por lo mismo, si tal reforma se adopta, una imposición tiránica de una minoría, y un mero abuso de la fuerza que le ha sido dada al gobierno para el bienestar de los mexicanos y la convivencia armónica de los mismos. *Segunda,* debería reformarse el artículo 3° constitucional, en el sentido de la más amplia libertad (septiembre 15 de 1934) (*La proyectada reforma del artículo 3° constitucional,* 1934, pp. 45-46).

La Barra Mexicana de Abogados (*La Prensa,* octubre 20 de 1934) manifestó asimismo su oposición.

Un certero ataque nació de quien menos podría temerlo el gobierno: de Lombardo Toledano. Este fustigó el programa de la SEP por: 1) la falta de una definición de socialismo aceptada generalmente en las escuelas, señal evidente de que la SEP dejaba, sobre la marcha, esa delicada labor a los directores y maestros; 2) el fracaso de los maestros en entender la nueva educación —derivado del punto anterior. Las respuestas de los maestros se basaban en el uso de conceptos anticuados e impropios sobre el socialismo, aptos para agudizar la desorientación generalizada. De ahí provenía una "confusión mental" entre ellos, la cual los impulsaba a convertirse en agitadores políticos más que en líderes de la comunidad (*El Universal,* octubre 14 de 1936).

Vázquez Vela desechó la crítica de Lombardo por precipitada. Era anterior a una averiguación de las opiniones de los obreros (*El Universal,* octubre 16 de 1936), pero la publicación del estudio de la CTM respaldaba sólidamente la posición de Lombardo, quien convocó a un Congreso Nacional de Educación Obrera para aclarar la confusión que oscurecía la práctica de la educación socialista en el país (*El Universal,* octubre 18 de 1936).

El Congreso se celebró en 1938, con el concurso de la CTM y de la SEP. Personajes sobresalientes en el campo socialista tomaron parte en él y ofrecieron su ayuda para reorganizar la educación socialista. La mayoría recalcó la crítica de que los mismos socialistas no entendían a menudo la doctrina socialista (*El Universal,* octubre, 28, 29, 30 y 31 de 1936).

Como fruto del Congreso, Vázquez Vela anunció (*El Universal,* noviembre 17 de 1936) que la SEP había tomado en cuenta las recientes críticas a la educación

socialista y que, con el concurso de maestros de primaria, secundaria, escuelas técnicas y el IOS, se estudiaba la forma de introducir mejoras.

Obviamente, la derecha no se quedó atrás en su resistencia a la educación socialista. Típico de los primeros editoriales fue el firmado por Alfonso Junco (1896-1974), quien atacó el intentado cambio doctrinal en la educación, porque podría producir una agresiva irreligiosidad y era contrario a las garantías de la Constitución, relativas a la libertad de creencias y el derecho a la propiedad privada, con las correspondientes libertades en el comercio, la industria y el trabajo. Tales garantías constitucionales no podrían sostenerse bajo un régimen socialista. Además, en una sociedad libre como la mexicana, los padres debían tener el derecho de educar a sus hijos según su propia conciencia (*El Universal,* enero 6 de 1934).

Semejantes ideas manejó Efraín Moto Salazar (1934, pp. 8, 9, 16-31 y 37), quien razonaba que el artículo 3° destruiría la libertad de enseñanza y erigiría el monopolio estatal de ésta con una escuela irreligiosa, atea y materialista. El autor admitía que el capitalismo no era un sistema económico aceptable, pero la educación socialista contrariaba muchos de los ideales de la Revolución, uno de los cuales era el carácter nacional del movimiento. Los reformadores de 1934 habrían obrado con más sinceridad si hubiesen declarado que desconocían los principios del constitucionalismo mexicano y se hubiesen echado a cuestas la tarea de reorganizar el país. Moto Salazar aludía a la relatividad de la ciencia, señalada por Antonio Caso, y a la arbitrariedad de escoger una de las variedades de la verdad científica. Y concluía con la mención de dos aspectos fundamentales del artículo 3°: el político y el económico-social. En el político, se oponía a la Constitución; en el económico-social, destruía las conquistas obtenidas por la Revolución: la pequeña propiedad, la parcela individual y el patrimonio de familia.

Gonzalo Báez Camargo, mejor conocido por el pseudónimo de Pedro Gringoire, publicó una serie de cinco artículos (*Excélsior,* noviembre 16 y 24; diciembre 2, 18 y 22 de 1939) sobre los graves errores de la política educativa del gobierno: la creación de un monopolio estatal de educación que apartaba a la familia del proceso educativo; la imposición de un socialismo marxista indefinido; el absurdo del "concepto racional y exacto del universo y la vida", ajeno a las teorías científicas de esos días; y el rechazo de esa doctrina por los revolucionarios, Villa, Zapata y aun los batallones rojos de Carranza.

Por la misma época de la aparición de los artículos de Báez Camargo, *Jus, Revista de Derecho y Ciencias Sociales* (diciembre 15 de 1939), al mes de promulgada la Ley Orgánica del artículo 3°, invitaba a reflexionar sobre la misma. Los artículos la consideraban desde dos perspectivas principales: la legal y la educativa. Esta última estuvo a cargo de Ezequiel A. Chávez, uno de los educadores más respetados de México, quien en el artículo "En defensa de la libertad de enseñanza" (Chávez, 1939, pp. 449-468), impugnó la educación socialista por convertirse ésta en un monopolio del Estado, en cuanto que le entregaba la educación de los niños, adolescentes, maestros, campesinos y obreros de toda la República, con el consi-

guiente peligro de destruir la familia y con ella la sociedad toda, al vedarle a aquélla el cumplimiento de sus obligaciones fundamentales en relación con la educación de sus hijos. Además, el artículo 3°, al mandar combatir el fanatismo y los prejuicios, sostenía e imponía un fanatismo preñado de prejuicios contra cualquier enseñanza religiosa, sin tomar en cuenta la multitud de prominentes personajes religiosos: Juana de Arco, Pedro de Gante, Vasco de Quiroga y otros. Chávez recordaba también que mientras las investigaciones educativas en el mundo demostraban que la educación requería una atmósfera de libertad, el artículo 3° disponía que aquélla estuviera sujeta al Estado. Finalmente, Chávez declaraba falsa, engañosa y presuntuosa la ciencia inspiradora de los autores del mencionado artículo y del proyecto de su reglamento [la Ley Orgánica], por mutilar los fines propios de la educación, o sea, la adquisición de valores morales y la formación de la personalidad de los educandos en la práctica de aquéllos (Chávez, 1939, pp. 449-468).

Los otros artículos examinaban el Art. 3° desde el punto de vista jurídico. Juan Landerreche (1939, pp. 565-574) mencionaba que el Art. 3° desconocía el derecho del individuo a enseñar y ser enseñado según su gusto; Manuel Ulloa (1939, pp. 519-542), a su vez, al establecer una comparación entre el control totalitario de la educación en los gobiernos de Alemania, Italia y Unión Soviética, encontraba una semejanza considerable entre México y Unión Soviética. En ambas naciones, el sistema educativo estaba dominado por el Estado. Landerreche y Ulloa opinaban que las libertades individuales peligraban, debido al incremento del poder estatal.

Por su parte, Gabriel García Rojas buscaba, en el examen de los presupuestos del mencionado artículo, la interpretación del concepto "socialismo" y hacía una revisión de las distintas acepciones del vocablo. Citaba a un autor que enumeraba 37. García Rojas se alarmó de encontrar que el PNR se refiriera al socialismo de la Revolución Mexicana y hablara, al mismo tiempo, de derivarlo de la solidaridad basada en la socialización progresiva de los medios de producción. Recordaba el autor que la Cámara de Senadores aludió a los principios del socialismo mexicano como se hallan en la Constitución. Como ésta no es socialista sino marcadamente liberal e individualista, el artículo 3° era un elemento incoherente que exigía otro tipo de organización de la sociedad (García Rojas, 1939, pp. 477-506).

Carlos Ramírez Zetina, otro de los autores de ese número de la *Revista Jus*, se refería más directamente a la Ley Orgánica del artículo 3° y denunciaba su naturaleza totalitaria por "estatizar" ciertas manifestaciones de la vida social, en especial, la educación. Subrayó la paradoja en el ideal de "integración nacional", con el castigo de dos años de prisión impuesto al director de un plantel y maestros donde se impartiera enseñanza religiosa. La finalidad del Estado era ser instrumento de convivencia y armonía sociales y establecer y fomentar el bien común. Sólo así se justificaba su existencia. De otra suerte, se convertía en una manifestación de fuerza sin justificación posible (Ramírez Zetina, 1939, pp. 553-574).[18]

[18] Véase el excelente estudio de G. Murillo. *Inconstitucionalidad del Art. 3° de la Constitución Federal*. México: Publicaciones de la Academia Mexicana de Jurisprudencia y Legislación y correspondiente de

5. LAS ASOCIACIONES DE PADRES DE FAMILIA

Obviamente los más afectados con la imposición de la educación socialista eran los padres de familia y no se mostraron tardos ni remisos en protestar y emprender acciones para obtener la abrogación del artículo 3°. Estaban avezados a la pelea. Poco antes habían luchado contra la educación sexual. Las asociaciones que habían combatido ésta volvieron a jugar un papel importante: la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) originalmente llamada Asociación Nacional de Padres de Familia (ANPF), fundada en abril 27 de 1917, y la Asociación Nacional Pro-Libertad de Enseñanza (ANPLE), relacionada con la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa (LNDLR). Después de la guerra "cristera" de 1926-1929, la Liga suprimió el calificativo "religiosa" de su título. En los treinta, la Liga carecía del vigor de que había gozado, al condenar la Iglesia toda resistencia violenta; la Liga siguió conservando el título, vacío ahora de contenido. Ya no era la dinámica organización capaz de reunir a un gran número de personas.

Antes de la reforma del artículo 3° en 1934, la Liga trató de alertar a la opinión pública sobre los peligros de la educación socialista. Distribuyó volantes, folletos, manifiestos y amonestó a los padres de familia católicos por su indolencia ante las políticas de Cárdenas. En su revista *Reconquista* (1936, febrero 1° [3a. época]); publicó un artículo "Educación" que apremiaba a los mexicanos a luchar por la defensa de sus derechos y sus hijos.[19]

La UNPF constaba de una confederación de diversos grupos de padres de familia en el país que adoptaron el programa de la organización y lo apoyaron. La UNPF no tenía, según los estatutos, afiliación clerical como se ha dicho.[20, 21]

Durante 1933, cuando la mayoría de los líderes principales de estas asociaciones eran católicos, se eligió un nuevo Comité Directivo para evitar que la labor de la organización llegara a peligrar. El *Boletín Oficial de la UNPF* (1934, *2* (No. 3) (marzo), p. 1) indicaba que el lazo de unión de su organización era el desacuerdo

la de España, 1940. El Art. 135° (autorización para adicionar y reformar) no implica "deformar". El Art. 3° de 1934, al establecer la educación socialista, introduce un cambio sustancial, como sería el de establecer una monarquía en vez de la república federal. El autor se pregunta si esa autorización del Constituyente abraza modificaciones tan sustanciales.

[19] Según el testimonio del doctor José Aurioles Díaz, la mayoría de los miembros de la ANPLE pertenecía también a la LNDLR. En la época aciaga de la enseñanza sexual, la ANPLE y la LNDLR trabajaron estrechamente. En las regiones donde la LNDLR funcionaba había también ramas de la ANPLE. Véase *Boletín* (ANPLE) (carrete 35). Archivo de LNDLR; Kelly, 1975, pp. 250-251; 267-280.

[20] Así dice Lerner (1979), en algunos pasajes de su obra, como si los laicos católicos fueran incapaces de pensar por sí mismos o decidirse por sí solos.

[21] Véase el *Boletín Oficial de UNPF,* 1933, 1 (No. 7) (septiembre), pp. 1-3 y *Estatutos Generales de la UNPF.* México: junio 20 de 1936; INAH. Serie Conflicto Religioso (carrete 54), Kelly, 1975, p. 248 (nota).

con las políticas educativas gubernamentales. A la Unión pertenecían personas de distintos credos y su objetivo no era ni político ni religioso.

La UNPF se propuso el objetivo de obtener la revisión del artículo 3°, de suerte que se garantizara una verdadera libertad de enseñanza. Al mismo tiempo que la Unión trabajaba por esa finalidad, ofrecía una atmósfera de mutua ayuda a los padres de familia en el cumplimiento de sus obligaciones y el ejercicio de sus derechos.

La UNPF contaba con centros municipales —compuestos de unidades de padres de familia, cuyos hijos asistían a escuelas oficiales o privadas—; centros estatales, situados en las capitales de los estados; y el centro nacional, en la capital del país. El centro nacional coordinaba todas las actividades de la UNPF en la República. Los miembros de la Unión deberían cumplir con los objetivos de la organización: prestar su cooperación a los centros municipales, estatales y nacional, y animar a otros padres de familia a inscribirse en la Unión. Responsabilizaba asimismo a los miembros de familiarizarse con sus derechos, lo mismo que con los postulados oficiales de la organización, a fin de que pudiesen cooperar más inteligente y eficazmente. Deberían informar inmediatamente a los centros municipales y estatales de cualquier violación de sus derechos. La UNPF trabajaba exclusivamente con medios pacíficos: mítines, publicaciones, reuniones, huelgas y solicitudes de los funcionarios del gobierno. El medio principal y más eficaz fue la creación de las escuelas clandestinas "centros-hogar", apoyadas también por la ANPLE.

Una tercera asociación vino a añadirse a las anteriores: el Frente Único Nacional de los Padres de Familia (FUNPF), fundado en 1931, que inició la publicación *La defensa del hogar,* cuyo tiraje llegó a los 800 000 ejemplares en 1937. El objetivo del Frente era la revisión de las leyes que negaban a los padres de familia libertad en el tipo de educación que deseaban para sus hijos. El Frente se organizó de modo excelente en los estados de Puebla y Jalisco, donde consiguió resistir al gobierno, acabar con la coeducación y multiplicar los centros-hogar. La creación de estas escuelas clandestinas fue el logro más importante de los padres de familia, en sus esfuerzos por oponerse a la escuela socialista. Los padres de familia que rehusaban matricular a sus hijos en las escuelas oficiales realizaron esfuerzos extraordinarios para proporcionarles educación escolar aunque, en esas circunstancias, no fuera tan buena. Al proceder así, los padres de familia arriesgaban la confiscación de sus casas y propiedades, pues toda propiedad usada como escuela carente de reconocimiento oficial podía ser confiscada por el gobierno. Muchas de las corporaciones religiosas continuaron ofreciendo clases clandestinamente en los centros-hogar, al clausurar el gobierno las escuelas de aquéllas. Así sucedió con los Hermanos maristas y los lasallistas. Formaron pequeños grupos que se reunían en distintos lugares. El gobierno trató de impedir estas escuelas clandestinas, pero no tuvo mucho éxito en localizarlas. Los chicos de estos grupos aparecían en las listas de clase de escuelas autorizadas por el gobierno. Un informe menciona que 25 000 niños recibían

educación en los centros-hogar *(Desde México,* 1936, *27* (enero 21); INAH. Serie Conflicto Religioso (carrete 41); Lerner, 1979a, pp. 36-38).[22]

Los maestros en los centros-hogar solían ser los que habían perdido su empleo en planteles oficiales o particulares por no haberse sometido a las normas del gobierno. En estos centros hubo de usarse el sistema mutuo o lancasteriano para suplir la escasez de mentores. Con todo, los centros-hogar representaron un sustituto aceptable de la educación oficial o particular sometida al gobierno.

El arzobispo de Guadalajara, José Garibi Rivera apoyó decididamente los centros-hogar en las parroquias para afrontar las dificultades de los padres de familia en la ciudad. Hasta 1930, las escuelas parroquiales existían sólo en el campo. En las ciudades había escuelas privadas, pero como éstas quedaron sometidas también a la vigilancia oficial, se acudió al medio de multiplicar las escuelas parroquiales clandestinas. Así, los padres de familia encontraban solución a sus problemas, evitando que los niños permanecieran al margen de toda instrucción.

Las agrupaciones de padres de familia emplearon, además del boicot y la huelga, las manifestaciones, como la de octubre 12 de 1934, compuesta principalmente de mujeres y niños, en la cual se profirieron mueras a Calles y a la educación socialista. Los manifestantes comenzaron en el Hemiciclo a Juárez y después se dirigieron al Zócalo, donde los estudiantes de leyes y medicina se les agregaron, y trataron de impedir que la policía los molestara. Esta, dizque disparó al aire, con tan certera puntería que hirió a ocho personas seriamente; apresó además a 70 y empapó con chorros de agua a cientos de los manifestantes *(El Universal,* octubre 31 de 1934).

Con ocasión de la reunión de los Rotarios en 1935, se organizó otra manifestación monstruosa de 40 000 personas que demostraron su rechazo a la persecución desencadenada por el gobierno contra ellos. La policía no intervino contra los manifestantes.

La eficacia del boicot apareció claramente en Ciudad Guzmán, Jalisco, donde en 1933 se habían matriculado 2 377 estudiantes en las escuelas oficiales; pero en 1934 el número bajó a 288. En Amecameca sucedió otro tanto: la matrícula descendió 50% de un año a otro *(La Prensa,* agosto 11 de 1934; Yankelevich, 1985, pp. 92-93).

Fenómeno semejante ocurrió en los estados de Durango, Guanajuato y Nuevo León *(La Palabra,* septiembre 5 y 11, y noviembre 9 de 1934; *La Prensa,* marzo 5 de 1935; *El Universal,* octubre 15 de 1934; *Excélsior,* octubre 3 de 1934).

6. LOS MAESTROS

La oposición se consolidó con el apoyo de los maestros, sobre todo de los titulados de las escuelas normales urbanas, cuyos "prejuicios ideológicos" revelaban el estado arcaico de tales instituciones y la falta de orientación verdaderamente nueva y

[22] Testimonio oral Selfa Jiménez Ramales, agosto de 1986.

profesional de éstas (Molina Betancourt a Cárdenas, AGN, LC, paquete 421-533 3/20, pp. 2-5, 8-9). El gobierno reconocía que la mayoría de los maestros no entendía en qué consistía el socialismo educativo y los padres de familia menos. Habría que preguntarse si durante el sexenio de Cárdenas se había logrado definir exactamente una escuela, que daba bandazos, desde la lucha de clases y socialización de los medios de producción, en un extremo, hasta la inculcación de una piadosa solidaridad en el otro.

El profesorado de Colima, en vísperas de la aprobación del artículo 3° socialista, declaró que se negaba a impartir una educación contraria a la Carta Magna. La protesta de las profesoras venía seguida de sus firmas (*El Hombre Libre,* septiembre 5 de 1934).

En Guanajuato, el gobernador Melchor Ortega había cesado a 50 profesoras de la localidad por haber preguntado a un delegado de la SEP qué era el socialismo, de dónde se derivaba y qué fin perseguía (*El Hombre Libre,* julio 12 de 1935), y la Juventud Revolucionaria del Magisterio se quejaba de que las primarias, secundarias y normales continuaran en manos de los mismos profesores que antes combatieron la reforma.

Las alumnas de la escuela normal de Guadalajara respaldaron, por su parte, la actitud de los maestros adversos a la educación socialista y publicaron un manifiesto contra ésta, al percatarse de que se les quería convertir en un ciego y criminal instrumento para corromper y envenenar los corazones sanos y aún tiernos de toda una generación de inocentes (*El Hombre Libre,* marzo 8 de 1935), mientras las alumnas normalistas de Aguascalientes decretaron un paro en apoyo de sus colegas de Guadalajara.

Otras maestras se abstuvieron de asistir a una manifestación en pro de la educación socialista (Colima, Durango y Puebla), ausencia que les costó el empleo (*El Hombre Libre,* febrero 6 de 1935).

7. Otras agrupaciones opositoras: el Partido de Acción Nacional y la Unión Nacional Sinarquista

Una organización importante que protestó contra la educación socialista fue el Partido de Acción Nacional (PAN), fundado en septiembre 16 de 1939 por un grupo de intelectuales y profesionistas[23] (*Excélsior*, noviembre 14 de 1939). Acción Nacional[24] se oponía a la creación de un monopolio educativo por parte del Estado, amenaza para la familia y la iniciativa privada en la educación. Mediante su órgano oficial, *La Nación,* el PAN informaba del desarrollo de sus actividades y tendencias. Una y otra vez atacó el monopolio estatal de la educación.

[23] Entre los miembros fundadores se cuentan Manuel Gómez Morín, Efraín González Luna, Miguel Estrada Iturbide e Isaac Guzmán Valdivia.

[24] Véase la obra de Abraham Nuncio. *El PAN. Alternativa de poder o instrumento de la oligarquía empresarial.* México: Editorial Nueva Imagen, 1986.

El PAN no fue la única organización de derecha que impugnó la educación socialista. Se le unió en la oposición la Unión Nacional Sinarquista (UNS), fundada en mayo 23 de 1937, en León, Gto., y destinada a ser la agrupación más numerosa y activa de las que surgieron en el sexenio de Cárdenas. Su primer jefe nacional fue José Trueba Olivares. Al grupo directivo pertenecían también José A. Urquiza, Antonio Trueba Olivares (hermano de José), Manuel Zermeño, Salvador Abascal y Antonio Santacruz (Campbell, 1976, pp. 83, 86 y 94). La UNS no mantuvo relaciones oficiales con la Iglesia.

Las protestas enviadas por la UNS al presidente Cárdenas y al Congreso de la Unión seguían más o menos las líneas de las de Acción Nacional *(Excélsior,* diciembre 23 de 1939).

Poco antes del sexenio de Cárdenas, el general Nicolás Rodríguez fundó Acción Revolucionaria Mexicana (ARM), organización secular de derechistas, de gran tamaño y fama en su momento (Campbell, 1976, p. 50). Rodríguez modeló ARM de acuerdo con los "camisas pardas" de Alemania y con los "camisas negras" de Italia y llamó a sus miembros "camisas doradas". La ARM era antisemita y anticomunista y su principal actividad consistía en desbaratar las huelgas. La ARM intervino en la rebelión de Saturnino Cedillo (1938) y tuvo que ver con La Base (1934), organización católica indefinida, relacionada con la jerarquía católica y ajena a la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa (Campbell, 1976, pp. 44-46; 79-82)[25, 26]

Además de estas agrupaciones, aparecieron otras en el horizonte político, tales como la Confederación Patronal de la República Mexicana (CPRM), que apoyaba a la derecha radical laica; la Confederación de la Clase Media (CCM); Acción Cívica Nacional; el Partido Antirreleccionista; el Partido Socialista Demócrata, y otras asociaciones de menor importancia, que prestaron después su apoyo al general Juan Andreu Almazán (1891-1965) en su campaña presidencial contra Manuel Ávila Camacho. Tales grupos y partidos abogaban por la libertad de enseñanza.

[25] Joseph Ledit. *El frente de los pobres.* México: Ediciones Paulinas, 1957, sostiene que "La Base" estaba relacionada con el Sinarquismo y éste, por tanto, con la Iglesia.

[26] "La Base" desciende de "Las Legiones", fundadas por Manuel Romo de Alba, antiguo miembro de la "Unión Católica Popular" de Anacleto González Flores (1925-1926), de la "Liga Defensora de la Libertad Religiosa" y del "Movimiento Cristero". A la fundación de La Base cooperaron Gonzalo Campos (1937-1939), Felipe Loria (1939) y Antonio Santa Cruz (1940). La Base estaba organizada en 11 secciones, una de las cuales fue el "Sinarquismo" con José Antonio Urquiza (1937) que lo convertiría en sección octava. El Sinarquismo dio origen a tres corrientes: 1) cívico-social; 2) místico-social; y 3) cívico-política. La primera estuvo ligada con Antonio Santa Cruz, publicó el periódico *Sinarquista,* ya desaparecido, como el mismo grupo. La segunda continuó con Salvador Abascal la tradición de "Las Legiones", pero se volvió más intransigente. La tercera surgió del conflicto entre el alto y bajo mandos en 1944, y fue creada por Manuel Torres Bueno, José Ignacio Padilla e Ignacio González Gollaz, de la cual nació eventualmente el Partido Demócrata Mexicano (PDM). Véanse las obras de Guillermo Zermeño P. y Rubén Aguilar V. *Hacia una reinterpretación del sinarquismo actual: Notas y materiales para su estudio.* México: Universidad Iberoamericana, 1987; y de Salvador Abascal. *Mis recuerdos: Sinarquismo y Colonia de María Auxiliadora:* 1935-1944. México: Editorial Tradición, 1980. Agradezco al doctor Guillermo Zermeño su valiosa información.

8. La oposición norteamericana

La educación socialista chocó también con la oposición norteamericana, relacionada con la persecución religiosa de 1932-1935, cuando los gobiernos federal y algunos estatales, como Tabasco y Veracruz, volvieron a restringir el número de sacerdotes a 500 para una población de 16 millones en números redondos.[27] El gobierno deportó entonces al delegado apostólico Leopoldo Ruiz y Flores así como a otros obispos y sacerdotes.

Las revistas *Commonweal* (1934, *21* (No. 6) (December), pp. 159-161; y 1935, *21* (No. 10) (January), pp. 361-365)[28] y *Catholic World* (1935, *41* (No. 841) (June), pp. 329-338) mencionaban el objetivo de la educación socialista: descristianizar a México, y censuraban que un grupo ateo se encargara de redactar los programas de las escuelas.

La jerarquía norteamericana decidió intervenir. El arzobispo de Baltimore, Michael J. Curley (1879-1947), solicitó al Congreso Norteamericano que iniciara una investigación sobre la situación religiosa en México. Algunos diputados y senadores presentaron la moción (*El Nacional,* febrero 8, 9, 12, 18, 19 y 28 de 1935; *El Universal,* 2 y 3 de abril de 1935) que, por encargo del presidente Franklin D. Roosevelt (1882-1945), no salió del Comité de Relaciones Exteriores del Senado.

En 1936 la jerarquía norteamericana volvió a mostrar su interés por ayudar a la causa de los católicos mexicanos. Prestó auxilio a los desterrados y a algunos colegios católicos donde se impartiera enseñanza religiosa (*Ortega,* febrero 3 de 1933).

Los católicos no fueron los únicos que sufrieron persecución durante el sexenio cardenista, sino también los protestantes de diversas denominaciones (Multerer, 1974, pp. 221-223). Los protestantes se unieron a los católicos para denunciar el artículo 3° (Báez Camargo, *Excélsior,* febrero 6 de 1937 y diciembre 2 de 1939), al experimentar que sus escuelas eran clausuradas y convertidas en planteles oficiales. Algunas veces, ciertas autoridades locales permitieron ataques violentos contra los protestantes y hasta ayudaron a organizarlos. Los protestantes, acicateados por la persecución, trataron de demostrar su unidad e importancia con la celebración de un Congreso Mundial de Educación Cristiana en México (1941), del cual se hablará más adelante.

[27] En 1910 había 4 461 sacerdotes, o sea, uno por 3 400 habitantes y, en 1943, 3 863, o sea, uno por 5 380 habitantes (González Ramírez, 1969, p. 100).

[28] Esta aludía a otras tres importantes revistas: *Christian Century Monitor; Living Church (*episcopaliana) y *American Hebrew,* las cuales reprobaron la actitud del gobierno mexicano.

CAPÍTULO VIII

EL OCASO DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

1. La situación del país al término del mandato de Cárdenas

A medida que, con el paso del tiempo, la oposición a la educación socialista cundía y se endurecía, la actitud del gobierno empezó a suavizarse, viraje en el cual influyeron también otros factores.

De hecho el gobierno cardenista había logrado, hasta cierto punto, los objetivos señalados: entregar grandes extensiones de tierra a los campesinos; integrarlos al aparato estatal; organizar a los obreros en la CTM con una mayor absorción por parte del Estado y la consiguiente pérdida de independencia para ellos; nacionalizar importantes empresas —ferrocarriles y petróleo (González, 1981, pp. 167-171; 172-192),[1] antes en manos de capitales extranjeros—; y transformar el partido gobernante en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), en vez del PNR, que dejó de ser una federación de cabecillas militares y políticos para convertirse en un partido de cuatro grupos, campesino, obrero, popular y militar, cuyos intereses no podrían ignorarse por más tiempo (Garrido, 1981, pp. 233-251). El PRM nació en la III Asamblea Nacional del PNR (marzo 30-abril 1° de 1938) y significaba una ruptura y una continuidad con relación a éste.

Con todo, tales logros habían acarreado graves problemas económicos: una quiebra de la economía nacional con una fuga importante de capitales (unos 500 millones de dólares); una elevada inflación que afectó el nivel de vida de la población; y un descontento atizado por los terratenientes desplazados, la mediana burguesía y el clero interesado en el vital problema educativo. Sobrevino una ola de crecientes ataques al régimen cardenista y su consiguiente desprestigio ante las masas populares.[2]

[1] Véase la excelente obra de L. Meyer. *México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero* (1917-1942). México: El colegio de México, 1972.

[2] A propósito del fin del sexenio, dice Krause (1987, p. 169): "Negar que Cárdenas terminó su periodo presidencial en medio de una notoria impopularidad sería querer tapar el sol con un dedo [...]".

Todo este conjunto de cambiantes circunstancias dio lugar imperceptiblemente a una actitud conciliadora del gobierno que tuvo su inicio en febrero 16 de 1936, cuando Cárdenas declaró en Ciudad Guerrero, Tamps.:

> Es mentira que haya en México persecución religiosa; el gobierno solo exige que se cumpla y se respete la ley. Se ha dicho, agregó, que la educación socialista combate a la religión, que arranca a los hijos el amor a sus padres. Ello no es cierto, es una mentira. La educación socialista sólo combate el fanatismo religioso; promueve la guarda de los deberes que tiene el hombre para con la sociedad y los prepara para la lucha social en la que habrán de participar en cuanto alcancen la edad suficiente como factores de la producción económica. En los centros de mayor incultura se ha hecho esa propaganda en contra de la escuela socialista, diciendo que combate a la religión, pero esa propaganda es sólo una tendencia política. Combatir el fanatismo no quiere decir que se combatan las creencias del pueblo, ni el credo de cualquier religión, sino solamente combatir los prejuicios que mantienen a la juventud en la ignorancia e impiden el progreso y la prosperidad del país (*Excélsior*, febrero 17 de 1936).

Al año siguiente se suavizaron algunas restricciones contra el clero y otras se suprimieron totalmente: se retiraron los cargos que el gobierno había hecho contra el arzobispo Ruiz y Flores y contra el obispo Manríquez y Zárate. Cárdenas y los miembros del gobierno frenaron los excesos de algunos grupos de maestros. Así, Luis Chávez Orozco, subsecretario de Educación, comunicó al gobernador de Sonora unas normas que los maestros debían seguir en sus actitudes para impedir los errores anteriores, cometidos cuando aquéllas faltaban. El gobierno permitió así la reapertura de muchos templos, recomendó a los gobernadores que hicieran lo mismo y dio permiso para que la Iglesia celebrara un solemne funeral por el arzobispo Díaz (Kelly, 1975, p. 187; *Revista de Educación,* Editorial, 1937, *1* (No. 3) (agosto), pp. 1-3).

Al mismo tiempo, la Iglesia respondió a las tímidas señales del gobierno con gestos conciliatorios. A la muerte del arzobispo Díaz (1937), el papa nombró para suceder a aquél a Luis María Martínez, michoacano como Cárdenas, e inclinado a la concordia más que al antagonismo; el mismo papa Pío XI publicó luego una encíclica[3] de tono amistoso y optimista, diferente de la de 1932. Estas señales apenas esbozadas no significaron que la Iglesia y los católicos aceptaran la educación socialista ni que Cárdenas hubiera abandonado por completo su esfuerzo para implantarla en México, como lo mostró, en diciembre de 1939, según se verá más adelante, por el tenor de la Ley Orgánica de Educación.

Un año después de su nombramiento como arzobispo de México, Martínez publicó su *Primera Carta Pastoral*.[4] En ella subraya la importancia de la paz y la moralidad cristiana. No criticaba las políticas gubernamentales ni condenaba las normas constitucionales. Tal actitud era plenamente conciliatoria.

[3] *Firmissimam constantiam* (marzo 18 de 1937).
[4] *Primera Carta Pastoral* [enero 24 de 1938]. México, 1938.

El mismo secretario Vázquez Vela, informó (*El Universal,* noviembre 17 de 1936) que la SEP realizaba importantes reformas como respuesta a las recientes críticas contra la educación socialista, resultado de evaluaciones que maestros de primaria y secundaria habían enviado a la SEP y que fueron reunidas por el IOS.

Después de esta declaración de Vázquez Vela, la SEP no volvió a publicar ninguna otra directiva sobre la reforma de la educación socialista, pero su conducta pareció menos radical, tanto que la aplicación del Art. 3°, antes de interés primario, pasó a ocupar en la *Memoria,* 1936-1937 (*1*, pp. 491-497) un tercer lugar, después de los programas de primaria y los preparativos de la Tercera Conferencia Interamericana de Educación.

La SEP patrocinó en 1937 (*El Universal,* diciembre 8 de 1937) las Jornadas Socialistas, con la participación de unos 35 000 maestros. Pese a que se organizaron para apoyar la política educativa del gobierno y de que estuvieron presentes individuos como Lombardo Toledano y Chávez Orozco, no se hizo mención de la educación socialista. La atención de las Jornadas se dirigió a la necesidad de elevar los sueldos de los maestros, la revisión de las normas profesionales, la solución de problemas políticos en el ámbito de los estados y la federalización de la educación. Era evidente que el gobierno juzgaba este asunto demasiado conflictivo como para revivirlo.

Seis meses después, Vázquez Vela, en un discurso sobre el Día de la Democracia en México, alabó los beneficios de ésta y la necesidad de fomentar entre los jóvenes “un amor más ferviente para las instituciones democráticas” e ilustró sus palabras con los ejemplos de Hidalgo, Morelos y Juárez. No aludió a la educación socialista ni a la lucha de clases (*El Maestro Rural,* 1938, *11* (No. 8) (agosto), pp. 2 y 3).

Ese mismo año, Vázquez Vela informó que el gobierno había puesto trabas a los maestros, quienes llevados de un celo desmedido se habían excedido en tratar de destruir el fanatismo y los prejuicios religiosos. Tales excesos habían hecho peligrar los programas de acción social y suscitado dificultades para los mismos maestros (*Memoria,* 1937-1938, *1*, pp. 178-179).

Al sobrevenir la expropiación de las compañías petroleras extranjeras, el régimen afrontó el comienzo de un periodo crítico: perdió el dinero de los impuestos de las compañías extranjeras; hubo de atender a los conflictos diplomáticos entre México y los gobiernos por la expropiación (González, 1981, pp. 167 y 185); y, al mismo tiempo, sofocar la rebelión del general Cedillo. Cárdenas necesitaba con urgencia, en esos días de prueba, el apoyo de todos los ciudadanos. Los católicos se lo dieron con generosidad, actitud que lo llevaría a declarar públicamente (*New York Times,* abril 27 de 1938) que era la primera vez que recibía respaldo de los católicos mexicanos, quienes cooperaron también a la formación de un fondo para ayudar a pagar la deuda contraída por la expropiación de las compañías petroleras. El Comité Episcopal, que incluía a todos los arzobispos y obispos, declaró el 2 de mayo (*New York Times,* mayo 3 de 1938) que los católicos no sólo debían contribuir, en la forma que consideraran oportuna, al fin deseado, sino que tal contribución sería un elocuente

testimonio de que la doctrina católica es un estímulo para cumplir las obligaciones de la ciudadanía y constituye sólida base del patriotismo.

Éste fue, pues, el ambiente de los últimos meses del sexenio cardenista. El presente capítulo tratará de los acontecimientos educativos más importantes de aquél: las normas educativas del Segundo Plan Sexenal (Hamon, 1971, p. 178); la Conferencia Nacional de Maestros (1939); y la Ley Orgánica del mismo año. Además, se añadirá una revisión de la prensa durante el sexenio y se presentará una evaluación de la educación socialista.

2. EL SEGUNDO PLAN SEXENAL

El Plan intentaba conservar viva la doctrina socialista en la educación para el siguiente sexenio. Al mismo tiempo que insistía en la abolición de la propiedad privada de los medios de producción y la supresión de los empresarios, precavía contra el espejismo optimista de una pronta realización. Lo mismo decía respecto de la sociedad sin clases, objetivo cuyo logro se alcanzaría solamente a largo plazo (Segundo Plan Sexenal, citado en Alvear Acevedo, 1972, p. 195). Por tanto, el régimen conservaba el propósito de formar en México una sociedad a imagen y semejanza de la soviética. La educación no era la única área en que se imponía el cambio de la ideología de la Revolución Mexicana por la del socialismo marxista. Un esfuerzo semejante desplegó la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM), central obrera recién fundada bajo la égida de Lombardo Toledano (*El Día,* enero 10 de 1936).

El Congreso de Unificación Obrera, celebrado en febrero 21-24 de 1936 y donde nació la CTM (Garrido, 1981, pp. 201-206), afirmaba que esta unión no sólo era necesaria para la consecución de los objetivos inmediatos, sino también para la destrucción del régimen social existente (*El Nacional,* enero 13 de 1936). La CTM, organizada como confederación del trabajo y como arma del gobierno (CTM. *Anales históricos,* 1936-1941, pp. 67-70), escogió el lema significativo: "Por una sociedad sin clases" (Zaragoza-Carbajal, 1971, pp. 127-132; Millon, 1963, pp. 184-185).[5]

Por esos días se celebró, también en la capital, la Primera Conferencia Pedagógica Comunista (febrero 14-16 de 1938), convocada por el PCM.

La Conferencia proponía, entre otras resoluciones, disipar confusiones y dar una definición correcta de la escuela socialista que la convirtiera en instrumento para la unión del pueblo y realización de las tareas de la Revolución Mexicana: democratizar al pueblo; llevar la educación a las masas; consolidar una economía nacional propia; armar al pueblo para derrotar a la reacción; destruir la sociedad de clases y construir una sociedad sin ellas, la sociedad socialista ("Hacia una educa-

[5] Véase Garrido, 1981 (pp. 202-203), sobre la fundación de la CTM y la presencia de los "cinco lobitos": Fidel Velázquez, Alfonso Sánchez Madariaga, Fernando Amilpa, Jesús Yurén y Lucio Quintero.

ción al servicio del pueblo", 1938, pp. 5-6). Prevenía contra la agitación estéril e irreflexiva respecto de las creencias religiosas.

En el orden educativo, el Plan Sexenal asentó los siguientes principios: 1) precisar la orientación ideológica y pedagógica del artículo 3° constitucional y adoptar las medidas necesarias para que todas las actividades educativas oficiales en todos los grados de la enseñanza, así como las privadas en los grados primario, secundario y normal se ajustaran a la doctrina establecida en aquel precepto; 2) elevar de modo inmediato el nivel de cultura de la población extraescolar; 3) multiplicar las posibilidades de educación de la población en edad escolar; 4) elevar el nivel de productividad de las instituciones educativas y mejorar la preparación profesional de los trabajadores de la enseñanza; 5) establecer el control del Estado sobre la preparación de los profesionales y técnicos egresados de los establecimientos de educación superior; 6) y fomentar la organización y el desarrollo del trabajo de investigación científica.

El primer principio era crucial: disipar la ambigüedad del calificativo "socialista". De hecho, como se dirá en seguida, Cárdenas trató, mediante el proyecto de Ley Orgánica de Educación de diciembre de 1939, de dejarle a su sucesor el terreno en tal forma preparado que quedara aquél constreñido a seguir el mismo derrotero. Pero antes de referirnos a la ley, es preciso estudiar la importante obra de Miguel Arroyo de la Parra, *La Federalización de la Enseñanza* (1939), documento indispensable para entender los sucesos siguientes.

3. LA FEDERALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA[6]

La federalización había sido una de las aspiraciones más antiguas del magisterio mexicano. De hecho la SEP se fundó con la intención de introducir, en cuanto fuera posible, una cierta uniformidad en la educación nacional, salvaguardando las diferencias impuestas por la misma diversidad de regiones y necesidades (Vol. 2, pp. 290, 301-307). En tiempos de Bassols, la SEP concertó convenios con los estados y obtuvo la ganancia de un control parcial de sus sistemas escolares. Bassols suscribió dos de esos convenios y, entre los años 1934 y 1939, la SEP añadió otros nueve (Aguascalientes, Campeche, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Querétaro, Tabasco y Tamaulipas). Once estados quedaban así incluidos en la administración de la SEP. Aguascalientes formalizó (1939) el último acuerdo, pues no había podido pagar a los maestros un sueldo adecuado (*El Nacional,* diciembre 16 de 1939).

Por eso, el Plan Sexenal declaraba (1934) que se imponía la necesidad de coordinar la acción educativa de los ayuntamientos, gobiernos estatales y gobierno federal, para evitar los graves inconvenientes de la disparidad de sueldos, normas y

[6] La prensa habló de la federalización desde 1934: *El Nacional* (enero 27 de 1934; enero 23 de 1936; julio 8 de 1936); *El Universal* (octubre 5 de 1937).

procedimientos. Desde 1935 la SEP anunció un plan para coordinar los métodos educativos en la Nación, pues entonces había mayor preocupación por la pedagogía que por el control administrativo. Gabriel Lucio, subsecretario del ramo, tranquilizó a los estados con la promesa de que no se les mermaría su soberanía (*El Nacional,* septiembre 26 de 1935).

En febrero de 1936, Cárdenas había resuelto que, a partir de 1937, se federalizaría la educación pública en todo el país; así se formó una comisión mixta con representantes de Hacienda y de la SEP para formular el Plan (*El Universal,* febrero 4 de 1936). Sin embargo, el anuncio resultó prematuro, pues *El Universal* (enero 6 de 1937) informaba que la federalización de la educación no podría realizarse ese año, por la incapacidad del erario público de sufragar los fuertes gastos para igualar los sueldos federales y los míseros salarios de muchos maestros de estados y municipios. La SEP continuaría, entre tanto, los estudios encaminados a coordinar la educación en todo el país. La unión de los sindicatos, a a su vez, vino a dar un fuerte impulso al proyecto de la federalización, tanto que en junio 22 de 1939 *(El Universal),* el Sindicato de Trabajadores de Educación de la República Mexicana (STERM) anunciaba una intensa campaña en este sentido.

Las causas de la federalización de la enseñanza eran *económicas* —disparidad de salarios, entre $46 en provincia y $50 en el Distrito Federal y los rurales de $80 y $100;[7] *legales,* pues los maestros federales estaban protegidos por las leyes de escalafón, inamovilidad y pensiones de retiro, así como por el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado; los maestros de provincia, en cambio, carecían de garantías. Se añadía la razón de carácter *sindical:* la unidad de los maestros se veía atropellada por maniobras divisionistas de los estados. Asimismo, la disparidad de presupuestos entre estados y federación exigía la federalización de la enseñanza. Arroyo de la Parra (1939, pp. 23-24)[8] añadía enfáticamente el aspecto pedagógico, al cual se le daría una decorosa uniformidad en los métodos y procedimientos.

Arroyo de la Parra (1939, pp. 26-27) enumeraba cuatro tipos de convenios entre la SEP y los estados: el de control administrativo, económico y técnico, en vigor en Campeche, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Querétaro y Tamaulipas; el administrativo y técnico —Guerrero—, que dejaba las finanzas en manos del estado; y el técnico únicamente, usado en Chihuahua. Arroyo de la Parra rechazó este desigual sistema de convenios, inútil para satisfacer las necesidades de una real centralización; responsabilizó a Cárdenas de haber fracasado en cumplir la meta de la federalización fijada en el Plan Sexenal; y enumeró las ventajas de la federalización: poner fin a las huelgas, originadas por la disparidad de salarios o por el gran retraso en pagarlos. Mientras el sueldo de los maestros federales era de $80 al mes, los maestros de Guanajuato percibían $45 y los de Veracruz $36. Además de esta ventaja, la

[7] Los sueldos de los maestros rurales eran más altos para compensar su dura labor.
[8] Arroyo de la Parra escribió su obra por encargo del STERM.

federalización acrecentaría la unidad del STERM. Se evitaría que los fondos estatales destinados a la educación se desviaran para otros objetivos, pues el representante federal en cada estado podría impedir tal malversación. Finalmente, la federalización facilitaría el establecimiento de una orientación clara y precisa sobre las metas y características de la educación socialista (Arroyo de la Parra, 1939, pp. 13-15; 15-23). La mención de la educación socialista en último término indicaba su menor importancia para esas fechas.

El proyecto del STERM reemplazaba el uso de cuatro convenios por uno solo, de acuerdo con las reglas para la centralización administrativa, económica y pedagógica. Los estados seguirían aportando dinero para la educación y escogiendo los sitios donde debían establecerse los planteles; fuera de estas dos áreas, el director federal de Educación Pública en cada estado tendría las riendas del poder.

Contra el vigoroso esfuerzo desplegado por el STERM para hacer aceptar el convenio a los gobernadores, éstos se defendieron. Entre ellos descolló Miguel Alemán, gobernador entonces de Veracruz y más tarde presidente de la República (1946-1952), quien opuso al proyecto del STERM un convenio que permitía a los estados conservar control considerable de las escuelas, pero aceptaba incluir a los maestros en el escalafón federal (Arroyo de la Parra, 1939, pp. 47-51; 59-68).

Si bien el director federal debía someter a la aprobación del gobernador respectivo la partida del presupuesto para las escuelas estatales que correspondía al estado, el ejecutivo estatal no podría legalmente disminuir el presupuesto a una suma menor que la erogada el año del inicio del convenio (Arroyo de la Parra, 1939, pp. 52-53).

Arroyo de la Parra (1939, p. 25) apuntaba dos medios para la federalización: uno era reformar la Constitución y otro celebrar convenios entre federación y estados. Como se había comprobado que el segundo era ineficaz, se optó por el primero (mayo 6 de 1939), que aseguraba la unidad técnica y administrativa; ofrecía garantías económicas similares para todo el magisterio (los estados no cumplían); nivelaría los sueldos; y favorecía al magisterio con la ley federal del Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado (reglamentos de escalafón e inamovilidad y pensiones de retiro).

4. La Conferencia Nacional de Educación

Entre tanto, se celebró la Conferencia Nacional de Educación, organizada por el STERM y la CTM, bajo la presidencia de Lombardo Toledano (diciembre 11-17 de 1939; *El Nacional,* diciembre 11 de 1939; *El Universal,* diciembre 14 de 1939). El gobierno aseguró que esperaba mucho de esta asamblea.

Los asistentes a la Conferencia fueron maestros connotados de diversos planteles como puede verse en la nota al calce.[9] Los temas de la Conferencia fueron:

Legislación educativa
Reglamentación del artículo 3° constitucional
1) Fines mediatos
2) Fines inmediatos
3) Medios de realización
4) Federalización de la enseñanza
5) Bases financieras de la educación
Ley General de Educación
Plan Nacional de Educación
Objetivos concretos e inmediatos de la educación nacional
Determinación de las necesidades educativas del país
1) Estadística escolar
2) Determinación de los tipos necesarios de educación
Recursos materiales
1) Presupuestos de Educación Pública y su distribución
2) Equipos federales, Estatales, Municipales y Particulares de la Enseñanza
Recursos humanos
1) Formación profesional del magisterio
2) Mejoramiento profesional del personal docente en servicio
3) Interacción de la escuela y la comunidad. Instituciones sociales que deben cooperar en la obra educativa
(*El Nacional,* julio 18 de 1939).

[9] Véase la obra: *Memoria de la Conferencia Nacional de Educación.* México: STERM y CTM, 1939.

Educación preescolar. Josefina Ramos, Luis Castaña, Guadalupe Gómez Márquez, Concepción González Naranjo, María Luisa León y Zoraida Pineda.

Educación primaria. David Vilchis, Luis Hidalgo Monroy, Roberto Velasco, Enrique Solís Martínez, Rafael Jiménez, Elías Suárez, Eliseo Bandala, José Guadalupe Nájera, Valentín Zamora y Martín Cortina.

Educación secundaria. Porfirio Aburto Aparicio, Jesús Matache, Paula Gómez Alonso, Soledad Anaya Solorzano, José R. Alcaraz y Angel Miranda.

Educación vocacional y profesional, incluyendo la Normal. Guillermo G. Ibarra, Enrique Arreguín, Natalio Vázquez Pallares, Ismael Rodríguez, Arcadio Noguera, Mario Aguilera Dorantes, José Santos Valdés, Ignacio Millán y Gaudencio Peraza.

Dirección General de Bellas Artes. Celestino Gorostiza, Antonio Castro Leal, Carlos Mérida, Víctor M. Reyes, Luis Sandi, Emilio Gómez Muriel, Luis L. Serrano, Enrique Celis, Carlos Chávez Rodolfo Téllez Oropeza y Lidio M. Rodríguez.

Asuntos indígenas. Luis Chávez Orozco (jefe del departamento), Luis Alvarez Barret (subjefe) y Julio de la Fuente, autor de la ponencia.

Educación popular. Jorge Casahonda, Rubén Rodríguez, Julián Falconi, Erasto Valle y Pablo Rendón.

Educación física. Roberto Lara López, Herbert Santoyo, David Barragán, Sara Cantú, Francisco Contreras y Heberto Martínez.

Las ponencias fueron programadas de acuerdo con el trabajo que en buena parte se aplicaba en las escuelas. Estos programas se realizaron pensando que pudieran ponerse en práctica en muchos puntos, pues el contenido académico no disminuyó por la orientación doctrinaria. Nos parece

La Conferencia llegó a muchas resoluciones de las cuales entresacaremos las más importantes. Ante todo, se proponía establecer un solo sistema de enseñanza primaria, que abarcara los planteles de la SEP, del Departamento de Asuntos Indígenas y demás dependencias federales, así como de los estados y municipios, y a cargo de una sola Dirección General de Enseñanza. Se sugería que en cada región geográfica se estableciera una Dirección General de Enseñanza Primaria con secciones para la enseñanza urbana y rural de niños, de adultos, de indígenas, de anormales y de investigación pedagógica. Se mantenía una primaria de seis grados. Se recomendaba que ésta tuviera un aspecto de cultura general y otro vocacional; seguiría, en la doctrina pedagógica, la Nueva Escuela: sería coeducativa, acomodada a la evolución del educando; orientaría a los estudiantes en un sentido revolucionario dentro de la lucha de clases y exploraría las capacidades de los alumnos.

El gobierno escolar sería democrático, asesorado por un consejo consultivo, con representación del personal docente y administrativo, de los padres de familia, de los estudiantes y de las instituciones sociales revolucionarias interesadas en la educación. Habría Comisiones Pedagógicas, una nacional y otras regionales.

El sistema de primaria sería unitario, en relación con las líneas fundamentales, y diferencial con respecto a la urbana, la rural, la de niños, la de adultos, etc. Se usaría un método único basado en la investigación científica y materialismo dialéctico. Los programas presentarían, según el caso, la selección de las globalizaciones de adquisición relativas al medio natural y social; los hechos naturales y sociales del presente y del pasado, con tendencia a apoyar la lucha de clases. Habría de reeducar al magisterio con miras a la filosofía de la escuela socialista. Se fundarían, por tanto, centros de mejoramiento de los maestros en servicio. Obviamente, se proporcionaría literatura pedagógica para los maestros, lo cual divulgaría los postulados y medios concretos de la Nueva Escuela. Habría normales primarias regionales, dotadas de los elementos necesarios para su actividad, y una normal superior en cada Instituto Politécnico. Se enviaría al extranjero a maestros mexicanos, con la obligación de regresar al país a dar frutos prácticos de su mejoramiento.

En relación con la secundaria, se recomendó que tuviera tres años y estuviera conectada directamente con la primaria, su antecedente necesario. Se organizaría en forma que respondiera a las necesidades económicas, sociales y culturales de las distintas regiones de México. Se insistía en la federalización de la secundaria y en la necesidad de un Congreso de Secundaria para estudiar los problemas y atenderlos al federalizarla. Se recomendaba fomentar las secundarias para obreros y campesinos; adoptar los programas a la finalidad de la educación y a la doctrina del

necesario citar estos juicios, porque la propaganda negativa dio más importancia a los alborotos extraescolares, que al trabajo docente que se desarrolló en las aulas. Esas ponencias se reunieron en una *Memoria,* documento que debiera reproducirse y preservarse para las futuras apreciaciones sobre aquella labor pedagógica (*Memoria de la Conferencia...*, 1939, p. 2).

artículo 3° con criterio materialista, y crear una Comisión Técnica responsable de la exploración y orientación vocacional de los adolescentes.

Se insistía, asimismo, en federalizar la normal y crear un Departamento de Enseñanza Normal en la SEP con secciones técnicas para cada tipo de normal: urbano, suburbano, rural, superior; cancelar los permisos otorgados a particulares; exaltar la tendencia a globalizar y dotar las normales de campos para diversas prácticas: talleres, laboratorios, primarias anexas, museos pedagógicos, etcétera.

En el ámbito indígena, se inculcaba respetar su cultura; emplear el bilingüismo; aprovechar su propia lengua nativa como medio de cultura general y luego enseñarles el español como a cualquier persona que ya sabe una lengua; hacer publicaciones en las lenguas nativas; y crear escuelas para preparar maestros indígenas. Se mencionó la meritoria labor de Mariano Silva Acévez y Pablo González Casanova (padre) y se recordó que el doctor Morris Swadesh era el director del Consejo de Lenguas Indígenas. Se mencionó asimismo el Proyecto Tarasco.

La Conferencia volvió su atención a un punto particularmente interesante: la educación popular —podríamos denominarla educación fundamental—, que consistía en liquidar el analfabetismo y educar en la higiene y en el arte. También se recomendó la educación física bajo la responsabilidad de una Dirección General en la SEP. Aquélla elaboraría los programas en consonancia con la situación del país.

En el aspecto artístico, la Conferencia sugería la creación de una Dirección General de Bellas Artes (en vez del Departamento), responsable de impartir la enseñanza artística escolar en todas sus manifestaciones; establecer centros de arte popular; investigar los elementos tradicionales y folklóricos; y difundir toda clase de manifestaciones artísticas.

La Conferencia abarcó demasiados temas y las conclusiones resultaron vagas. No se advierte que haya tenido mayor impacto en la educación nacional, quizá, en parte, por su vaguedad y, en parte, por el desmantelamiento de la misma educación socialista. De cualquier modo, había que mencionarla como un evento del sexenio cardenista (*Memoria de la Conferencia...*, 1939).

5. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 1939

El suceso más importante de la administración de Cárdenas, en el aspecto educativo, fue la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (diciembre 30 de 1939) (*DO*, 1940, *57* (No. 29) (febrero), pp. 1-9), de la cual hubo dos proyectos: el de Cárdenas, firmado por éste en octubre 31 de 1939 y publicado por la Cámara de Diputados (noviembre 6 de 1939), y el de la Conferencia Nacional de Educación (*Memoria de la Conferencia...,* 1939, pp. 119-134), compuesto por Gaudencio Peraza, Alberto Bremauntz, Manuel Germán Parra, Erasto Valle, Joaquín Jara Díaz y Rafael Pérez de León.

Apenas se supo de la existencia del proyecto de Ley Orgánica, brotaron los comentarios y las protestas. Así, Manuel Gómez Morín (*El Universal,* noviembre

14 de 1939), presidente entonces de Acción Nacional, opinó que se trataba de un acto deliberado de provocación, bien para crear un ambiente de zozobra que ocultara algún problema; bien para averiguar hasta qué punto la opinión pública era resuelta y, en ese caso, retirar el proyecto; o era débil y entonces imponerlo. Otras asociaciones protestaron también.

Un numeroso grupo de padres de familia de Chihuahua protestó ante el presidente por la reglamentación del artículo 3° (*El Universal,* diciembre 7 de 1939), mientras en la Plaza de la Constitución de la capital de la República se celebraba un mitin de protesta (*El Universal,* diciembre 22 de 1939), con asistencia de hombres, mujeres y niños de todas las clases sociales. Varios oradores, calurosamente aplaudidos, pronunciaron enérgicos discursos en contra de la educación socialista y del monopolio estatal de Educación. Días después, la Unión de Padres de Familia de Celaya, Gto., envió al Senado un telegrama de protesta por la Ley Orgánica de Educación. Así lo hicieron también el Frente Unico Nacional de Padres de Familia de Puebla, la Confederación Nacional de Estudiantes y una serie de filiales. El licenciado Salvador Azuela se expresaba así:

> Si se realizara una consulta popular sobre el mandamiento que en mayor grado repugna a la opinión nacional, puede asegurarse que no habría uno más capaz de superar el sentimiento de repulsa profunda y de generalizada antipatía que siempre ha despertado el artículo 3° constitucional, que postula el establecimiento de la llamada escuela socialista. El fracaso escandaloso de cinco años de desbarajuste educativo y el confusionismo, la politiquería y la ignorancia, con su cauda sangrienta de violencias, han sido inútiles ante el empeño cerrado, contumaz, que vuelve la espalda al desastre sin precedente que en la actualidad ofrece la educación en la República.

Y concluía con estas palabras:

> Siempre por procedimientos coercitivos, prosigue, en nuestra patria el divorcio habitual del Estado respecto de la Nación. Lejos de plegarse a las aspiraciones de la Nación, el Estado procura mostrarse su más encarnizado enemigo (*El Universal,* enero 5 de 1940).

No solamente se escucharon protestas. El Frente Único de Maestros Normalistas de los estados envió una felicitación a la Cámara de Diputados por la aprobación de la ley reglamentaria y así lo hizo también el Comité Ejecutivo Nacional de la Confederación de Jóvenes Mexicanos, afiliada al Partido de la Revolución Mexicana (*El Universal,* diciembre 24 de 1939 y *El Nacional,* diciembre 30 de 1939).

Y como era de esperarse, numerosas agrupaciones de obreros y campesinos, dóciles instrumentos de la demagogia, manifestaron su conformidad entusiasta por la reglamentación del artículo 3° (*El Nacional,* enero 13 de 1940). Además de estas adhesiones, se formó un Comité pro artículo 3° cuya finalidad era estudiar la educación socialista y asesorar sobre todo lo relacionado con ella. El presidente del

Comité era, naturalmente, el licenciado Alberto Bremauntz (*El Nacional,* enero 17 de 1940).

Después de asentar que la educación de los ciclos preescolar, primario, secundario y normal, así como la de cualquier otro grado en favor de los trabajadores, es función exclusiva del Estado (artículo 1°), el proyecto cardenista de la Ley Orgánica señalaba el objetivo de la educación oficial: preparar a las nuevas generaciones para el advenimiento de un régimen social en el que los medios y fuentes de producción pertenecieran a la sociedad mexicana (artículo 2°), y encauzar el desarrollo biológico y socialmente útil (artículo 3°). La Ley reconocía a todos los habitantes de la República iguales derechos en materia de educación (artículo 4°); la educación tendría, en todas las escuelas que la federación estableciere, autorizare y controlare para grados semejantes, la misma amplitud y duración (artículo 9°).

El capítulo dedicado a las escuelas primarias indicaba que la educación tendría las siguientes características: *socialista,* por hacer la crítica de la organización social actual, creando a la vez un espíritu de cooperación general que pugnara por la socialización progresiva y consciente de la riqueza y de los medios de producción; *desfanatizante,* por luchar con la verdad científica contra los fanatismos, las supersticiones y la idolatría. Además, la enseñanza sería coeducativa, igualitaria, funcional y activa, nacionalista y democrática (por hacer residir el gobierno de la institución en los maestros y estudiantes); cooperativa (por desarrollar el cooperativismo tanto dentro como fuera de la escuela); y de servicio social (por ampliar su acción hacia la población adulta) (artículo 20°, I a IX). El gobierno establecería institutos de investigación científica para el mejoramiento económico y social del país (artículo 37°). Las escuelas oficiales incluirían las Regionales Campesinas, las Agrícolas de diferentes especies, las Ganaderas, de Artes Industriales, Textiles, Cerámica, Juguetería, Peletería, etc., y las de oficios y profesiones: Enseñanza Doméstica, Cultura de Belleza, Taquigrafía y Mecanografía, Corte y Confección, Teatro y Danza, así como las de Artes Plásticas: Escultura, Grabado, Talla directa y otras similares (artículos 38°y 39°).

Las escuelas particulares autorizadas por la SEP estarían bajo el control técnico y legal de ésta (artículo 42°) y los estudios hechos en tales escuelas tendrían la misma validez que los de las oficiales (artículo 44°). No podrían otorgarse autorizaciones ni permitirse el funcionamiento de escuelas dirigidas, patrocinadas o subvencionadas, en cualquier forma, por representantes diplomáticos extranjeros, ni aun bajo el pretexto de impartir enseñanza sólo a los hijos de éstos (artículo 49°). Se introducía un nuevo tipo de escuelas "por cooperación", sostenidas por la federación, estados, municipios, organizaciones, particulares, etc. (artículo 50°).

Habría un Consejo Nacional de Educación, a cuyo cargo estaría la investigación científica, en general, y el estudio de la función educativa en sus varios aspectos (artículo 51°). Sin usar el término de federalización, se establecía ésta por convenios de unificación y coordinación del servicio educativo, sobre la base de tener la Dirección Técnica y Administrativa del mismo. Las partidas para la educación estatal se

establecerían, de mutuo acuerdo, entre la SEP y el gobierno local correspondiente, no pudiendo ser nunca inferiores al 40% del importe total (artículos 52° y 53°).

El capítulo de las sanciones daba toda potestad a la SEP para castigar con la clausura y con multa de $1 000 a las escuelas particulares carentes de autorización oficial. Obviamente, no se daría autorización para que las escuelas particulares impartieran enseñanza religiosa o emplearan a ministros de culto o religiosos en la enseñanza. La misma sanción se impondría al propietario y director o directores (artículos 54°-60°).

El proyecto cardenista de Ley Orgánica de Educación tenía 60 artículos, más cuatro transitorios.

La Conferencia Nacional (*Memoria de la Conferencia*..., 1939, pp. 119-134), por su parte, propuso otro proyecto de ley —tema fundamental de la misma Conferencia— más extenso que el del presidente Cárdenas: incluía elementos de los artículos 27° y 73° de la Constitución relativos a la educación (*El Universal,* diciembre 15 de 1939). La educación seguiría siendo prerrogativa exclusiva del Estado (artículo 3°) y abrazaría todos los niveles de enseñanza, sin mencionar la universitaria. Las escuelas darían orientación socialista (artículo 6°). La educación se organizaría para crear un concepto racional del mundo y de la vida, de acuerdo con la teoría de la existencia de realidades sustancialmente idénticas, causalidad comprobada y evolución constante. El socialismo se definía conforme a un viejo axioma: "De cada uno según su capacidad, a cada uno según su trabajo" (*El Nacional,* diciembre 28 de 1939). El fanatismo y los prejuicios religiosos se combatirían únicamente por medio de la divulgación de la verdad científica (artículo 32°). La educación sería mixta y el Estado tendría el control de la educación. La SEP tendría facultad de imponer sanciones (artículos 107°-110° y 113°); decretar multas; embargar escuelas y sus bienes; adjudicar sentencias de prisión hasta de dos años a los directores o profesores que trabajaran en una escuela carente de reconocimiento oficial. La escuela que hubiera conseguido autorización y después hubiera dejado de cumplir sus compromisos, recibiría sanciones más severas. A todas luces, el precepto no era justo: el secretario del ramo tendría todo el poder en sus manos para ser, al mismo tiempo, fiscal, juez y parte interesada.

El clamor público contra el proyecto de Ley Orgánica del artículo 3° afectó el trabajo de los responsables de las últimas revisiones de ésta, quienes se quejaron de la hostilidad del público, la cual entorpecía su tarea, y acusaron a los enemigos del proyecto de tratar de desacreditar al gobierno (*Excélsior,* diciembre 15 y 29 de 1939).

El texto definitivo de la Ley Orgánica de Educación (diciembre 30 de 1939), por su parte, excluía explícitamente a la Universidad Autónoma de México de la Ley (artículo 3°); mantenía la orientación socialista (artículo 7°, II), de acuerdo con lo explicado en el preámbulo; indicaba que la finalidad principal de la educación sería formar hombres armónicamente desarrollados (artículo 9°); y propugnaba por una convivencia social más humana y más justa, cuya organización económica se es-

tructurara en función preferente de los intereses generales y ayudara a eliminar el sistema de explotación del hombre por el hombre (artículo 9°, III). La Ley no mencionaba la socialización de los medios de producción.

La Ley señalaba, asimismo, los diversos aspectos que manejaría la SEP (artículo 35°) y el modo como procedería: respetaría, en la forma más completa posible, la naturaleza propia del educando (artículo 38°, IV); formularía los planes de estudio de manera tal que, en cualquier etapa en que el alumno se viera obligado a abandonar sus estudios, quedara capacitado técnicamente para desarrollar actividades útiles; tendería a fomentar la coeducación en todos su grados (artículo 44°); crearía el Consejo Nacional de Educación (artículo 92°) y un Consejo Técnico Consultivo de Educación Primaria en el Distrito Federal.

El capítulo XVIII, dedicado a la coordinación de la actividad educativa entre la federación y los municipios, trataba el fundamental asunto de la federalización (artículos 90° y 93°). El ejecutivo de la Unión podría celebrar, con los gobiernos de los estados, convenios de unificación y coordinación del servicio educativo, pero la dirección técnica de éste quedaría a cargo de la SEP. El aspecto administrativo se dejaba al convenio. Se prescribía que los estados fijaran, de acuerdo con la SEP, las partidas destinadas al servicio educativo, a fin de mantener la uniformidad. Y se encomendaba al Consejo Nacional de Educación la investigación científica, en general, y el estudio de la función educativa en sus varios aspectos. Un Consejo Nacional de Estudios tendría a su cargo la elaboración y la revisión de los textos. La Ley mejoró, en el importante aspecto de la federalización, el proyecto (artículos 93° y 96°), menos definido sobre la función de la SEP en el servicio educativo, cuya dirección se asignaba a aquélla.

Las sanciones se reducían a un solo artículo: clausura del establecimiento que violara las disposiciones, pudiendo imponerse, además, multas (*DO,* febrero 3 de 1940, *67* (No. 29), pp. 1-9; *El Nacional,* diciembre 28 de 1939). Cabe pensar que el empeño por suavizar el proyecto de Cárdenas recibió el apoyo de altos funcionarios del gobierno.

Así fue como se reglamentó el artículo 3°, cuya aplicación se había dejado a Cárdenas. La Ley Orgánica mantuvo la exclusión de toda enseñanza religiosa en las escuelas; la impartición de una educación socialista asociada a la lucha contra el fanatismo y el prejuicio; y la inculcación a cada niño de un concepto científicamente exacto del universo y del mundo. La posición del gobierno despertó de nuevo fuerte resistencia por parte de grandes sectores de la población en la lucha contra la educación socialista. El pueblo se defendió con todos los medios a su alcance y frenó así el intento gubernamental de lograr el cambio social de México más por medios revolucionarios que por medios evolutivos.

6. LA PRENSA Y LA EDUCACIÓN

Uno de los frutos accidentales de la reforma del artículo 3° (1934) fue el creciente interés del pueblo en la educación, manifestado en la publicación de numerosos

artículos. Estos superan, con mucho, los de otras épocas y manifiestan la honda preocupación de los mexicanos por asunto tan importante.

Dedicaremos este apartado a comentar algunos de los editoriales publicados durante el sexenio cardenista, testigos del sentir de la sociedad mexicana sobre tópicos educativos. Agruparemos por temas los editoriales para presentarlos con mayor claridad.

6.1 *La educación socialista*

El Universal (octubre 19 de 1934) informaba que el debate sobre la educación socialista había asumido ribetes violentos, síntoma de la presencia de intereses distintos de los educativos. El editorial distinguía entre programa ideológico y maniobras políticas y recomendaba a las personas sensatas que restituyeran a la controversia desvirtuada su verdadero carácter: ventilar el problema al margen de la dolosa politiquería.

En el mismo mes, *El Universal* (octubre 30 de 1934) señalaba la imposibilidad de realizar, por entonces, la escuela socialista y urgía que la reforma educativa respondiera a las condiciones socioeconómicas del país. Alababa el empeño de atender a las escuelas de obreros y campesinos, desterrar métodos obsoletos y enaltecer la figura del maestro, pero recordaba que sólo dentro de un Estado socialista podría tener realidad la escuela socialista, y no al revés. El editorial aducía el ejemplo de la Unión Soviética, país comunista, donde el gobierno orientaba la educación para el Estado socialista ya existente.

Un mes más tarde, *El Universal* (noviembre 15 de 1934) recomendaba cautela en la implantación de la escuela socialista, en vista de que existían tantos tipos de socialismo. El editorial reconocía el problema y apuntaba, al mismo tiempo, que entre las lucubraciones teóricas de los reformadores y la realización práctica de los estadistas había un vacío inconmensurable. La fantasía era la única frontera de los primeros, en cambio, la realidad humana y social de la época confinaba a los segundos. La propagación de la doctrina socialista, de la cual alardeaban algunos maestros ignorantes e incompetentes, sugería, más que celo hacia el socialismo, interés de alcanzar una canonjía a la hora de repartirlas.

Las declaraciones sobre el socialismo del recién nombrado Vázquez Vela, dieron origen a ilustrativos comentarios. *Excélsior* (julio 10 de 1935) elogiaba al secretario por no haber hecho juicios sectarios, sino intentado armonizar distintas tendencias, sobre todo al carecer de una definición precisa de socialismo. Por principios de cuentas, el gobierno debía determinar el tipo de socialismo que pretendía. A falta de éste, el secretario adelantó una correcta idea: educar a las masas, resolver el conflicto universitario y abaratar los libros de texto. El segundo editorial (*Excélsior,* agosto 7 de 1935) no fue tan benévolo con el secretario. Lo acusaba de no haber definido aún el tipo preciso de socialismo que se quería implantar en las escuelas oficiales. El secretario citaba en su defensa a la mayoría de los obreros y campesinos, quienes habían pedido que la escuela socialista reemplazara a la laica.

Pero —hacía notar el diario— primero, esa masa no era culta y carecía de opinión ilustrada al respecto; segundo, los líderes eran más bien quienes pretendían un socialismo apto para despojar a los ricos; y tercero, el trabajo común, resultado de la educación socialista, suprimía la iniciativa individual y sólo eslabonaba perezas. Además, la meta de destruir el fanatismo era hueca: no se la definía. Por otra parte, la buena acogida que los obreros dieron a la educación socialista —dato que estaba por comprobarse— no bastaba para asegurar la excelencia del sistema. Finalmente, el aumento de estudiantes en las escuelas públicas nada probaba en favor de la educación socialista, pues el gobierno había clausurado la mayoría de las particulares.

El papel del Estado como educador (*El Universal,* noviembre 5 de 1935) resultaba de suma importancia, al reducirse el de la familia y otros grupos sociales. Por tanto, el Estado estaba más obligado a tomar en cuenta al pueblo, cuya prosperidad era la meta primordial de aquél. El editorial recalcaba el aspecto nacional del problema, al advertir que la labor educativa oficial tropezaba con el sentir general del pueblo o, por lo menos, con una porción nada insignificante de la opinión pública de distintas clases sociales. Si no fuera así, habrían sido superfluas las disposiciones dictadas para obligar a los padres de familia a enviar a sus hijos a los planteles oficiales y parecido inexplicables los atentados contra los maestros en diferentes regiones. Si grande era la responsabilidad del gobierno, al arrogarse la función educativa nacional, no era menor la de la Nación que la admitía o estorbaba, pues de su actividad dependía el éxito o fracaso de la acción educativa. La rebeldía contra la acción educativa oficial era un obstáculo, pero las consecuencias sociales de su aceptación eran peores, pues inducían al gobernante al error. El editorial denunciaba la inconsistencia de las declaraciones oficiales y recomendaba a la opinión pública tenerlas en cuenta para aceptarlas o rebatirlas.

Al año siguiente, con ocasión del balance que hizo el IOS de la aplicación de los principios de la educación socialista en el ciclo escolar correspondiente; de los factores positivos o negativos que habían afectado su desarrollo; de los medios que debían emplearse para mejorarla; y de las aptitudes mínimas necesarias en los maestros para conseguirla, *El Universal* (noviembre 18 de 1936) comentó que el año había sido de confusiones. Ya México había sufrido muchas otras, como la de la escuela de la acción, iniciada sin preparar debidamente a los maestros, caso semejante al de la educación socialista. Faltó preparación en cuanto al método, que se implantó “a golpe de decreto”, como si ésta fuese la forma de lograr algo. Los profesores no habían sabido qué hacer y así la educación nunca podría avanzar. Urgía revisar los ensayos y los errores y, sobre todo, un programa concreto para el futuro. Era lo menos que podría exigirse.

6.2 *Los maestros*

El mejoramiento del magisterio nacional fue otra preocupación que aparecía frecuentemente en los editoriales de la prensa. Así, *El Universal* (mayo 17 de 1935)

citaba con loa unas palabras de Cárdenas: la educación era una tarea difícil en una época llena de inquietudes y se requería que los educadores recibieran, además de la gratitud de la sociedad, la muestra objetiva de una mejora en sus condiciones de vida. Tal necesidad no era simplemente moral para pagar una deuda de gratitud, sino urgía mejorar los sueldos de los profesores, tanto por no ser adecuados al esfuerzo que desplegaban, como por constituir la única manera efectiva de garantizar una adecuada selección del personal educativo. La elevación del nivel de vida de los profesores tenía todo el significado de un acto de autodefensa social. Con frecuencia, los dirigentes de la SEP no advertían que la base de todo quehacer educativo era el maestro y que, por tanto, mientras no se asegurara una compensación equitativa a sus servicios, no podría esperarse mucho de ellos.

La división existente entre los maestros y algunos incidentes penosos en la SEP (*El Universal,* septiembre 18 de 1936), revelaban la preocupación de aquéllos por aumentar su influencia política, pues contaban casi únicamente con el Estado para su labor. De ahí que las agrupaciones de maestros burocratizaran, por razones obvias, la lucha económica que sostenían en defensa de sus agremiados y, al mismo tiempo, se prestaran a convertirse en huestes para otras guerras burocráticas y políticas. El problema no se resolvería sólo con quejarse de él, sino reduciendo al mínimo los factores que impulsaban a los maestros a politiquear: se requería disminuir el excesivo número de profesores; impedir que las intrigas burocráticas o las influencias políticas prevalecieran sobre la legislación protectora del magisterio; evitar que el profesorado no fuera en todas partes lo más delgado de la hebra financiera municipal y local; precaver que las desavenencias se agravaran en la alta dirección de la enseñanza pública, etc. La politiquería de los sindicatos era contraria a los fines de la educación, pero no podría eliminársela mientras no se modificaran radicalmente las condiciones de la labor magisterial.

Las huelgas magisteriales se habían convertido en epidemia; la causa más frecuente de las mismas era la falta de pagos. Antes se hablaba de atrasos de años, en esos momentos, de uno o dos meses. Convendría reflexionar sobre la validez del procedimiento de la huelga (*El Universal,* enero 7 de 1937); ¿tenían los educadores, desde el punto de vista ético, derecho a seguir tal línea de conducta?; ¿lo tenían desde el punto de vista legal?; ¿no estaba implícito en la misión misma de enseñar un ideal generoso de devoción a la escuela, desinterés y hasta sacrificio? No se les debería otorgar derecho de huelga a los maestros, como tampoco se les podría permitir a los soldados arrojar el arma y cruzarse de brazos sólo por no recibir la paga; o al médico abandonar al enfermo por no cubrirse el importe de la consulta. Ciertas profesiones reclamaban un desprendimiento por encima de los intereses económicos. Por tanto, desde el punto de vista legal y moral las huelgas magisteriales eran inadmisibles, como tampoco podía aceptarse que los maestros fueran, por lo común, las víctimas propiciatorias en tiempos de penuria, mientras los funcionarios y empleados de la SEP cobraban a tiempo y vivían holgadamente. Si se pagaba puntualmente a los maestros se les despojaría de cierto carácter "obrerista" y trabajarían más y mejor.

La Escuela Nacional de Maestros adoptó el marxismo como ideario en su labor. Y lo escogió como la variante del socialismo más en consonancia con las leyes y tendencias del Estado mexicano. A ese propósito, *El Universal* (marzo 25 de 1936) invocó el ejemplo de Portes Gil —auténtico revolucionario que interpretaba la Revolución como el intento de establecer un orden social más favorecedor de las clases necesitadas del país, obreros y campesinos—, quien había promovido el régimen de ejidos, dotado a pueblos de tierras que los ayudaran a su subsistencia y constituido el patrimonio familiar. El editorial preguntaba: ¿quién había autorizado a la Escuela Nacional de Maestros a fijar la orientación de su enseñanza, en clara oposición a la Constitución política de la Nación?

La unificación de la enseñanza normal en la República era necesaria, como lo había señalado el ejecutivo. Pero para lograr aquélla era preciso comenzar por los educadores. La anarquía estropeaba el sistema educativo (*El Universal,* enero 29 de 1937), desfigurado con gratuitas diferencias. En gran parte, dependían de la estrechez económica. La opinión pública consentía en que se federalizara la educación con tal de no imponer la uniformidad a puño cerrado, pues se impedirían casos como el de la Escuela Normal de Jalapa, iniciadora de importantes innovaciones. La decisión de uniformar las normales favorecía la federalización de la enseñanza —con aquélla se obtendría su completo control. Todo estaba bien, con tal de que se alentara el progreso de la educación.

El fracaso del esfuerzo gubernamental por unir al magisterio en Querétaro[10] resultó contraproducente (*El Universal,* marzo 10 de 1937). Los conflictos intergremiales se intensificaron a partir de entonces, y tendieron a incrementarse. La división era profunda. Los maestros asistentes a Querétaro gozaban de influencia oficial; los otros carecían de ella; los primeros manejaron tal ventaja y motejaron de injustificada la agitación de los segundos. Sea lo que fuere, el resultado era perjudicial a su labor. Las diferencias exageradas no significaban que carecieran de base. El maestro seguía siendo el profesional más débil dependiente del poder público, debilidad que contrastaba con los ditirambos que se le tributaban. Signo de tal limitación fue que aquél se sindicalizara y se dedicara a la politiquería. Lo importante era reconocer las inconformidades magisteriales y admitir su verdadero carácter. Sólo así podría reunificarse el magisterio.

El Universal (marzo 10 de 1937) denunciaba la agitación magisterial, provocada por un grupo numeroso de maestros que acusaba de comunizantes o comunistoides a los del STERM, deseosos de proseguir con la sartén por el mango. Como ni unos —los estilistas— ni otros —la facción llamada Nacional Mexicana— pudieron ponerse de acuerdo, sobrevino la escisión. Los primeros continuaron en el STERM y los otros pasaron a constituir un nuevo sindicato: el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE). Los primeros pretendían que los excolegas designaran delegados a un congreso recientemente convocado. Los segundos

[10] Se refiere al Congreso en el cual se pretendía consumar la unidad del magisterio. Cf. *supra* p. 148.

alegaban que nada tenían que ver con la asamblea convocada y que les asistía justísima razón. Aparentemente, no era éste el único motivo de agitación. Se debatían también cuestiones tales como aumento de sueldos, apego riguroso al escalafón y, sobre todo, se atacaba el dárselo a quienes sustentaban y practicaban principios revolucionarios que no eran sino las doctrinas de la Internacional de Moscú. Tales preferencias no tenían razón de ser en un país democrático.

Unos días después, *El Universal* (abril 8 de 1937) recordaba la misión del maestro: enseñanza y gobierno que ejerce con sus discípulos, funciones que implican enseñar y dirigir. Enseñar suponía saber y dirigir significaba poder ser modelo para servir a los demás de ejemplo. La ejemplaridad —nobleza de espíritu— proporcionaba al maestro autoridad para hacerse obedecer. Las anteriores reflexiones se ocurrían ante ciertos actos magisteriales que no eran congruentes con el magisterio. El diario citaba dos: uno ocurrido en Campeche, donde los maestros atacaron un periódico por denunciar desmanes anteriormente ocurridos; el segundo, en Cuernavaca, donde los maestros destrozaron, en forma inexplicable, un teatro-cine que se les había prestado. El diario preguntaba a dónde iría a parar la niñez mexicana con tales mentores.

La agitación magisterial creció cuando la SEP ya no estuvo de acuerdo con las prácticas estilistas que se centraban en ventajas, prebendas y olvido del cumplimiento del deber. Al contrario, la SEP exigía enérgicamente este último en vista de los muchos casos registrados de irresponsabilidad (*El Universal,* abril 2 de 1940). Tanta agitación dañaba seriamente en dos sentidos la enseñanza: le quitaba tiempo al maestro para preparar sus clases y, sobre todo, le impedía perfeccionarse, afinar su cultura, etc. Quienes suscitaban tales cuestiones eran los menos y no los más. La enorme mayoría de los maestros, conscientes de su responsabilidad y fieles al país, además de cumplir honradamente con sus obligaciones, no sólo reprobaban la agitación, sino la repudiaban. Si apretaban filas, bien pronto ésta cedería. El editorial recalcaba la necesidad de que la agitación cesara, por ser incompatible con los fines y el ideal de la escuela.

6.3 *La lucha contra el analfabetismo*

En otro orden de cosas, se alababa el esfuerzo del gobierno por abatir el analfabetismo (*El Universal,* abril 3 de 1936) y se señalaba otra deficiencia todavía peor que éste: 1 185 175 de mexicanos no hablaban la lengua nacional, es decir, un 8.44% de habitantes de cinco años o más carecían del medio esencial de comunicación con los demás. Por tanto, era labor de importancia primordial para el Estado enseñar el español a todos los mexicanos, impartir educación elemental a las masas y, obviamente, la base de la cultura debía ser la enseñanza de la lectura, sin quedarse allí. Por otra parte, resultaría contradictorio que mientras se reconocía la necesidad de combatir la ignorancia, se permitiera atacar el saber en los escalones más altos del conocimiento, reflexión oportuna a propósito de la

noticia de la clausura de la Escuela Normal y la Preparatoria de Ciudad Victoria. No era concebible eliminar el analfabetismo y, por otro lado, clausurar los establecimientos de educación media y superior, dedicados a impartir ilustración en grados más altos. Lo racional era pensar que, al ensanchar cada vez más la base, correspondiera una elevación correlativa de la cúspide, si se quería conservar la proporción y la armonía.

Las 300 000 solicitudes de nuevo ingreso a las primarias (*El Universal,* enero 20 de 1937) eran un dato elocuente. Nunca en la historia de la instrucción pública mexicana habían aparecido esas cifras. Constituían una paladina confesión de que no era fácil vivir sin saber cuando menos las primeras letras. Por otra parte, el hecho de que no hubiera escuelas suficientes para albergar a tantos niños preocupaba hondamente. Otro tanto sucedía en la secundaria. De ahí que el Estado recurriera a todos los medios para crear escuelas y más escuelas. Si éstas no podían construirse de la noche a la mañana, habría que alquilar o comprar casas particulares para establecer más planteles; allegarse personal docente; y también estimular la apertura de nuevas escuelas particulares. El problema no era del presente sino del futuro, pues implicaba el incesante incremento del presupuesto de la educación pública.

Entre las iniciativas que se presentaron para combatir el analfabetismo (*El Universal,* enero 27 de 1937) hubo una verdaderamente original: declarar la escuela nocturna obligatoria para todos los adultos analfabetos y negarles el trabajo a quienes dejaran de asistir, así como rehusar a su pueblo la dotación de ejidos. Los particulares tampoco podrían darles ocupación. Esta iniciativa manifestaba inquina contra los analfabetos. El que no supiera leer no podría comer. Se olvidaba que primero era ser y luego vendría la manera de ser. Lo más importante seguía siendo el sujeto humano, después vendría todo lo demás, la lectura inclusive. La campaña contra el analfabetismo no podía hacerse sino como la estaba haciendo el gobierno: multiplicar escuelas, para evitar que ningún niño se quedara sin escuela y poner las ventajas de la educación al alcance de todas las clases sociales.

En 1940 (*El Universal,* enero 24), recurría aún el viejo problema de la falta de escuelas. Los planteles eran insuficientes. Para hacer frente a esta carencia se establecieron en las escuelas dos turnos, uno matutino y otro vespertino. El remedio adolecía, en parte, de los males de la enfermedad. La limitación en el número de horas de clase perjudicaba a la enseñanza, pues los turnos vespertinos no tenían igual número de horas que los matutinos. El problema provenía del presupuesto insuficiente. Y en esos momentos se tenía que luchar con otro problema: el aumento de la población en general. El diario advertía una circunstancia curiosa: falta de escuelas y exceso de maestros. Cerca de 7 000 maestros estaban desocupados, número apenas suficiente para impartir la instrucción primaria a los 30 000 niños sin escuela en el Distrito Federal y a los miles de toda la República. No había duda: debía invertirse más en la educación recortando gastos inútiles como, por ejemplo, los del Consejo Técnico de la Educación Superior y de la Investigación Científica, que no hizo nada más que costarle a la Nación algunos millones.

El Universal (noviembre 28 de 1940) insistía ese mismo año en crear más escuelas. Se mantendrían las del año anterior, pero era lamentable que no se aumentaran para los miles de niños sin escuela. Debía incrementarse el presupuesto, pues lo tranquilizador sería que las escuelas no disminuyeran sino que aumentaran.

6.4 *La nueva Ley Federal de Educación*

La próxima publicación de la Ley Federal de Educación (*El Universal,* noviembre 4 de 1939) despertaba la inquietud de que la educación quedara bajo la exclusiva responsabilidad del Estado, desde el jardín de niños hasta la universidad, ya que aquél imprimiría a la enseñanza las modalidades convenientes. Al incluirse el bachillerato, la profesional y los institutos de investigación científica en la SEP, la reglamentación contradecía el precepto constitucional de plena libertad, o si no se comprendían tales enseñanzas, se pretendía erigir establecimientos de índole y fines similares en los que sí se frenara la libertad. En uno y otro caso se vulneraría un principio superior, el de la libertad de pensamiento. El que investiga, si piensa, duda, se convence o se disuade; y si no es libre, ni duda, ni investiga, ni piensa, ni concluye. La libertad es la respiración del pensador. Por tanto, ya se tratara de las universidades existentes, a las cuales amparaba el artículo 3° constitucional, ya de otras semejantes, no debía coartárseles la libertad, porque abdicarían de su carácter y fines científicos.

Y pocos días después, se abordaba el mismo tema del amago contra la libertad de enseñanza (*El Universal,* noviembre 9 de 1939). El texto era oscuro respecto de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Obrera y la Escuela Libre de Derecho, considerados como establecimientos con goce de libertad de pensamiento. La frase relativa a la Universidad Nacional resultaba capciosa. Ciertamente no era institución particular, pues sus títulos estaban reconocidos, como oficiales en toda la Nación, por la Suprema Corte de Justicia. Por tanto, el texto apuntaba el propósito del Estado de crear otras instituciones que no serían libres. Esta iniciativa sería lamentable.

7. EVALUACIÓN DEL SEXENIO DE CÁRDENAS[11]

7.1 Los logros

Cárdenas aceptó el Plan Sexenal como base de su campaña presidencial de 1933-1934, lo estudió cuidadosamente y encontró que podría aplicarlo a sus propósitos

[11] Véase el interesante estudio de Francisco Céspedes (maestro panameño graduado en la Universidad de Columbia, N. Y., quien visitó de incógnito las escuelas urbanas y rurales). *Informe del profesor Francisco Céspedes sobre su visita a México:* Departamento Autónomo de Propaganda y Publicaciones, 1938. Céspedes alaba la eficacia de la escuela mexicana, su unidad con la comunidad, la práctica de "consejos y comités" para resolver los problemas y objeta el peligro del adoctrinamiento.

colectivistas o corporativistas. El Plan Sexenal, con base en los principios de la Revolución y de la Constitución de 1917, afirmaba que la independencia económica y el progreso social eran fundamentales para un sano desarrollo nacional y una y otro se lograrían por un sistema educativo revolucionario, de cuya necesidad habría que persuadir a las masas de la población. La educación era el medio para preparar al pueblo al advenimiento del nuevo orden social.

Según el Plan Sexenal, el gobierno debía asegurar apoyo financiero adecuado al ambicioso programa educativo. Exigía que el 15% del presupuesto de la federación se aplicase a la educación de 1934 y luego se aumentase cada año del sexenio hasta destinar el 20% en 1939. De hecho, en 1936 y 1937 el gobierno no solamente alcanzó sino que superó las metas proyectadas, pero a partir de 1937 los presupuestos federales para educación disminuyeron considerablemente, tanto que en 1939 sólo se aplicó el 15% del presupuesto nacional, cuando el Plan Sexenal exigía el 20%.

De cualquier modo, gran acierto del cardenismo fue asignarle a la educación un cuantioso presupuesto, el más alto hasta entonces en la historia de México, disposición con la cual revaluó aquélla como la responsabilidad más importante para el futuro del país.[12, 13]

En particular, la acción de Cárdenas en la educación rural fue especialmente benéfica. Prosiguió e intensificó la campaña iniciada por Vasconcelos y continuada por Moisés Sáenz; multiplicó el número de escuelas rurales y de escuelas regionales campesinas, indispensables para capacitar a los campesinos en las tareas de la

[12] Al término del mandato de Cárdenas el peso mexicano se devaluó a $5.40 M.N. por dólar.

[13] No tanto como parece, si se compara el presupuesto de Educación Pública con el de Guerra y Marina, en relación con el presupuesto total de la federación. Véase el siguiente cuadro y se notará que el de Guerra siempre aventajó al de Educación, hasta el año 1945 —el sexenio de Avila Camacho—, cuando por vez primera el de Educación es mayor.

Año	*Total*	*Guerra*	*%*	*Educación*	*%*
1935	275 795 000	62 000 000	22	44 550 000	16
1936	287 198 785	69 542 614	24	48 591 680	17
1937	333 225 688	80 285 165	24	59 363 944	18
1938	431 109 870	84 400 000	19	67 260 000	16
1939	445 875 613	92 984 457	21	67 075 000	15
1940	448 769 299	94 025 000	21	73 800 000	16
1941	492 930 595	110 000 000	22	77 850 000	16
1942	555 227 129	119 800 815	22	91 000 000	16
1943	707 845 058	147 364 421	21	97 200 000	14
1944	1 101 815 699	160 000 000	15	119 360 000	11
1945	1 006 630 812	170 500 000	17	171 000 000	17
1946	1 201 427 397	182 100 000	15	207 900 000	17

(*La Nación,* diciembre 20 de 1947).

gleba y lograr así que se valieran por sí mismos; apoyó también las Misiones Culturales, si bien hubo de suprimirlas en los últimos años del sexenio por haberse convertido éstas en factores de desorden e inquietud en el campo. El cuadro siguiente muestra el estado de la educación durante el sexenio:

CUADRO 32

Número de escuelas

	Federales			*Estatales y municipales*	*Privadas*	*Total*		
Años	*Primarias*	*Secundarias*	*Técnicas*	*Primarias*	*Primarias*	*Primarias*	*Secundarias*	*Técnicas*
1934	8 477	15	22	8 000	752	19 349	13	22
1935	10 027			8 905	250	20 528		
1936	11 432			7 886	295	21 678		
1937	22 289			8 110	335	22 337		
1938	12 583			7 432	746	22 150		
1939	12 879			6 755	411	21 221		
1940		35	40				35	40

(*Memoria,* 1934-1935, *1*; 1937-1938, *1*; 1939-1940, *1*; *Revista Mexicana de Educación*, 1940, *1* (No. 5) (diciembre), p. 422). Este cuadro no llega hasta el año 1940. Débense incluir, en el total, 1 176 escuelas "Artículo 123°".

Cárdenas fundó 4 862 escuelas elementales federales, cuyo número ascendió de 8 477 (1934) a 12 879 (1940). Sin embargo, los gobiernos estatales y municipales, al percatarse de que la federación se hacía cargo de aquéllas, descuidaron la educación en sus propios dominios y así se verificó la paradoja de que en 1939 el país tenía 457 escuelas menos que en 1936 (21 678 - 21 221 = 457).

La población estudiantil aumentó también, como lo indica el cuadro:

CUADRO 33

Número de estudiantes

Años	*Primarias*	*Secundarias*	*Técnicas*
1933	806 966	15 620	9 847
1936	1 028 231	21 055	22 872
1940	1 242 722		

(*Educación rudimental en México,* 1947; *Seis años de gobierno al servicio de México,* 1940, pp. 238-246; *La educación pública en México,* 1941, pp. 53-54).

El alumnado de las primarias, si creemos en las cifras de 1933 (806 966) y las de 1940 (1 242 722), se incrementó en 435 756 estudiantes, incremento menor al esperado con tan amplia reforma.

Desgraciadamente no hay datos de la deserción (1934-1940) entre el 1° y el 6° años de primaria, sólo indicios para suponer que fue muy alta, como de un 85 o 90%. Véase el cuadro siguiente de los años 1926-1936 que puede proporcionar una idea de la deserción.

CUADRO 34

Deserción en primaria (1926-1936)

Curso	*Inscripción*	*% en 1926 del total*
1	4 004 493 (de 1926 a 1936)	100
2	2 015 192	50
3	1 119 733	28
4	650 561	16
5	326 091	8
6	249 692	6
Terminaron sólo	184 075	5

(Hacia una educación al servicio del pueblo. *Revista de Educación,* 1939, *3* (No. 16) (abril), p. 11).

El analfabetismo entre 1930-1940 (no hay datos intermedios) presentaba estas cifras:

CUADRO 35

Analfabetismo

Año	*Población nacional*	*Analfabetos de 10 años en adelante*	*%*	*Disminuyó*
1921	14 334 780	6 974 000	66.2	3.50
1930	16 552 722	6 963 000	59.3	6.90
1940	19 653 552	7 190 000	51.5	7.80

(Durán Ochoa, 1961, *2, p.* 27).

El progreso en la lucha sin cuartel contra el analfabetismo fue exiguo: 0.9 décimas, o sea, apenas un punto, que contrasta con los 3.40 ganados entre 1921 y 1930.

La educación urbana de las clases bajas de la población fue, a su vez, solícitamente atendida, pues llegó a contar con mayor número de escuelas, tanto primarias como secundarias, con las que se pretendía ayudar a los estudiantes a romper el fatídico ciclo de pobreza, incultura, ocio y delincuencia.

El apoyo de Cárdenas a la educación técnica y a la de los obreros fue ejemplar. Su gobierno se preocupó no tanto de instruir a los niños y jóvenes, sino sobre todo de capacitarlos para valerse por sí mismos mediante la educación vocacional. Este acierto se vio coronado con la fundación del Instituto Politécnico Nacional, cuya meta era entonces la formación de técnicos intermedios que el país, en los albores de la industrialización, necesitaba con urgencia. En el Politécnico se atendieron las áreas más importantes y, al mismo tiempo, más desamparadas de la instrucción tecnológica. No puede decirse lo mismo sobre ramas tan vitales de la educación universitaria, como la ingeniería civil, la ingeniería minera (petróleo), la agronomía, la economía y la administración pública; éstas, por el conflicto del gobierno con la Universidad, no recibieron suficiente apoyo de acuerdo con las necesidades de una Nación que iniciaba el arranque a la industrialización, descuido por el cual México pagó un elevado precio.

Acierto innegable fue la fundación del Departamento de Asuntos Indígenas, responsable de atender a los diversos problemas de los numerosos grupos indígenas. El gobierno cardenista no trataba de conservar al indio y de indigenizar a México, sino más bien de mexicanizar al indio, de rescatar a numerosos aborígenes para la vida nacional. Con toda razón Townsend (1952, p. 319) llamó a Cárdenas "el primer presidente de los indios". Tanto el Departamento de Educación Indígena, dependiente de la SEP, como el Departamento de Asuntos Indígenas realizaron una labor encomiable en el sexenio de Cárdenas. El maestro Carlos Basauri, jefe del Departamento de Educación Indígena, publicó una magnífica obra sobre la *Población Indígena de México,* con valiosa información sobre todas las tribus indias de la República, menos unas cuantas casi desaparecidas. Era primordial contar con datos fidedignos para poder realizar una labor benéfica. Basauri fundó 29 escuelas de trabajo y declaró que tales planteles no eran escuelas primarias y menos prevocacionales, ni tampoco antecedentes para que los indios pasaran a otras instituciones educativas, que los desvincularían de su medio. No deja de ser irónico que, cuando "Hitler promulgaba su teoría de la superioridad racial del pueblo teutón, Cárdenas, por el contrario, lanzaba su mensaje de que los indígenas mexicanos eran potencialmente iguales a cualquier raza" (Townsend, 1952, pp. 321-322; González, 1981, pp. 118-126).

La federalización de la enseñanza, al poner bajo la dirección de la SEP el servicio educativo nacional, permitió suprimir las injustas desigualdades de sueldos entre los maestros, los ceses injustificados, los atropellos al escalafón y, sobre todo, la dañina diversidad de planes de estudio, programas y métodos existentes en la República.

Así como la preocupación por la enseñanza técnica llevó a la creación del IPN, el afán por mejorar la suerte de los indígenas le inspiró a Cárdenas la fundación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), cuya tarea en defensa y promoción del sano nacionalismo ha sido encomiable.

Finalmente, la acogida de numerosos refugiados españoles ayudó, en gran manera, a fecundar el pensamiento científico y literario mexicano, con las ideas avanzadas de Europa. Así llegaron a México los filósofos José Gaos, rector de la Universidad de Madrid, Luis Recaséns Siches y Juan Roura Parella; el arqueólogo Pedro Bosh Gimpera, rector de la Universidad de Barcelona, los poetas León Felipe Camino y Luis Cernuda, el teólogo José María Gallegos Rocafull, los músicos Ernesto y Rodolfo Halfter, y otros no menos notables. Para recibir a la intelectualidad española, se fundó "La Casa de España en México", presidida por Alfonso Reyes y Daniel Cosío Villegas, la cual posteriormente se convirtió en "El Colegio de México" (González, 1981, pp. 230-231).

7.2 *Los costos*

La opinión prevaleciente entre los educadores y maestros que participaron en la evaluación de la escuela socialista del cardenismo fue que se cometieron numerosos errores. Elena Torres (1964, p. 40), quien había trabajado en las Misiones Culturales desde Vasconcelos, describía así la SEP de tiempos de Cárdenas:

> La Secretaría de Educación Pública se había convertido en un foco de agitación y las escuelas normales rurales y otras, destinadas a la juventud y a la adolescencia, habían sido invadidas por brigadas de choque, con lo cual, el sistema [estaba] prácticamente dislocado. Desde la Secretaría se ordenaba la indisciplina, parecía cosa de locos, pero así era. Los mejores directores de las escuelas normales rurales —los había muy buenos— comenzaron a renunciar, pedían lugares de menos responsabilidad profesional.

Humberto Lombardo Toledano (1940, pp. 286-290) atribuía el error principal del programa a la negligencia en centralizar la educación en todo el país. Como resultado de aquélla el sistema educativo se tornó anárquico, con deplorable falta de control administrativo y de un programa administrativo sano. Lombardo Toledano reconoció que la SEP educaba a más niños en 1940, si bien el analfabetismo seguía creciendo.

Erasto Valle llegó a una parecida conclusión. Deploró la anarquía educativa existente a lo largo de todo el país (1940, pp. 302-310), pero particularmente en las escuelas urbanas, tanto federales como estatales, donde demasiado control se había dejado en manos de los directores de la educación. Las reacciones suscitadas en varias regiones del país contra los programas dependían del tenor de éstos. Además, la acción social se había encomendado a la discreción de ciertos maestros, quienes creían que ésta se reducía a quemar santos y limitar la celebración de las fiestas. Tales errores dieron dos amargos frutos: la multiplicación de escuelas clandestinas y la violación de la ley por escuelas particulares incorporadas, cometidas con el consentimiento y no pocas veces la complicidad de las mismas autoridades públicas.

Otro testigo, el profesor Ramón García Ruiz (1940, pp. 311 -324), alabó el crecimiento numérico de las escuelas tanto en niños como en maestros, entre 1934 y 1940. Con todo, reconocía que el analfabetismo era todavía un problema mayor y culpaba de esta situación, en parte, a ciertos maestros más ocupados en actividades políticas y organización de sindicatos, que en impartir la educación socialista. Muchos maestros fallaron en cooperar plenamente con el general Cárdenas, quien siempre les había otorgado todo el apoyo necesario. García Ruiz excusó a tales maestros de una culpabilidad total, debida más bien a falta de liderazgo y a los míseros salarios que aquéllos percibían. Condenó enérgicamente las tácticas de resistencia de los enemigos de la escuela socialista y los brutales ataques contra los maestros.

Con la objetividad que da el paso del tiempo, empezaron a aparecer, en 1942, críticas a la educación de la época cardenista. Gildardo Avilés (*Excélsior,* marzo 29 de 1942) afirmaba que aquélla había retrocedido 100 años en manos de los demagogos, líderes y politicastros, quienes habían causado un daño difícil de reparar. Avilés concretó en ocho puntos los males de la educación cardenista: convertirse en charlatanería marxista; degradar la impartición de valores morales; atender más al alarde revolucionario de los maestros que a su aptitud; aplicar programas mal formulados; imponer una serie de libros de texto impropios y llenos de tonterías; impedir el trabajo de educadores aptos que elaboraran libros de texto adecuados; relajar al magisterio con la consigna de hacer propaganda del socialismo y perseguir a los que se le opusieran; tener en más los méritos sindicales de los maestros que los profesionales.

En un artículo sin firma, *Excélsior* (agosto 15 de 1942) denunció otros abusos: impudor y descaro en los bailes de las escuelas; prepotencia de los mozos sobre directores y profesores; abandono de la inspección de las escuelas; descuido de los profesores en llevar "su diario escolar"; presencia de vendedores con el privilegio exclusivo de comerciar sin competidores; número excesivo de fiestas;[14] bailes en las escuelas nocturnas con la asistencia de personas ajenas por completo al plantel; frecuentes mítines sobre la expropiación del petróleo, el marxismo y el socialismo; despido de maestros opuestos a los abusos; corrupción de las asociaciones de padres de familia que solapaban los desmanes; fritangas en las escuelas; tumultos a la salida de clases con asaltos de tranvías y transeúntes; zafiedad en el trato. El diario añadía que estos males abundaban también en las escuelas particulares.

7.3 *Otros aspectos*

Considerada la educación desde el punto de vista pedagógico, o sea, en sí misma (su fin intrínseco) —proporcionar al educando las habilidades que le permitan

[14] *El Nacional* (octubre 19 de 1942) informaba que los días laborables en el sexenio cardenista eran 182 y se habían extendido a 208 con Avila Camacho. Entre ellos se incluía el Aniversario de la Revolución Rusa (1918) (Krause, 1987, pp. 104-105).

valerse por sí mismo y ocupar su lugar en el grupo—, no existe ni puede existir educación socialista, como tampoco capitalista o de cualquiera otra denominación. Los mecanismos de la acción educativa son siempre los mismos: favorecer la formación de actitudes, habilidades, hábitos, normas y principios.

La educación socialista no podía existir, desde el punto de vista pedagógico, y, por tanto, no era extraño que los técnicos encargados de promoverla ignoraran lo que era. Preguntaron entonces a los más cultos y éstos respondían que nadie la conocía. Acudieron a la literatura socialista y soviética y tampoco salieron de dudas. ¿Qué sucedía? Se había inventado un nombre sin existir el objeto. La educación socialista era un fantasma, pero se guardaron de decirlo. *El Nacional* (septiembre 28 de 1934), en un editorial intitulado "Qué es la educación socialista", significativamente esquivaba el problema.

La acción educativa, además de su fin intrínseco, puede orientarse a otros fines externos a ella misma, tales como promover el egoísmo individual o la actitud solidaria.[15] En otras palabras, la educación cardenista se dirigía a suprimir las flagrantes injusticias, tanto en la posesión de los medios de producción como en la desigualdad de clases. Ahora bien, tan bello objetivo no puede ser tarea de la escuela; no se pone en los débiles hombros de los niños tamaña empresa propia de un gobierno. Los niños carecen de la capacidad, de los medios y del influjo para efectuar un cambio tan importante en la sociedad. Ni se diga que la educación socialista prepararía al cambio, pues iniciar en un sistema socialista a las jóvenes generaciones de una sociedad capitalista sería empujar a éstas al desajuste. Por otra parte, el ejemplo de la Unión Soviética no servía de precedente, pues en ésta primera existió el socialismo y luego se socializó la educación en los niveles superiores de la misma.

Además, el intento mexicano fue desafortunado por la distinta forma en que las autoridades entendieron el socialismo. Para unos era el socialismo de la Revolución Mexicana; otros pretendían la desfanatización; éstos la educación racionalista; aquéllos, el populismo; y, finalmente, un grupo de funcionarios de la SEP, así como numerosos profesores, el socialismo marxista.

Vicente Lombardo Toledano criticaba justamente la ambigüedad del socialismo, objetivo de la educación oficial, y lamentaba que tarea tan importante se dejara a los directores, inspectores y maestros (*El Universal,* octubre 14 de 1936). Denunciaba también la ceguera de éstos, que, incapaces de entender la nueva orientación, pronunciaban discursos románticos o demagógicos sobre el socialismo que contribuían a incrementar la perplejidad general (*El Universal,* octubre 14 de 1936). Pero, ¿cómo podían entender los maestros la educación socialista si el objetivo mismo era ambiguo?[16]

[15] La educación cardenista trataba de cultivar el objetivo extrínseco del cooperativismo y la solidaridad (*El Nacional,* septiembre 28 de 1934).

[16] Arnaldo Córdova, en la obra *La política de masas del cardenismo* (México: Ediciones Era, 1986, pp. 93-122), hace resaltar, entre otros aspectos del gobierno de Cárdenas, la misma ambigüedad.

Dentro del mismo objetivo extrínseco de la educación oficial, nadie llegó a señalar la diferencia entre el socialismo pedagógico —sistema de organizar la escuela, encaminado a suscitar en los alumnos actitudes sociales opuestas a las individualistas— y el socialismo del contenido, propio de disciplinas tales como la economía, la historia, la política y la sociología.

Por otra parte, la SEP propuso utilizar el socialismo marxista para establecer la solidaridad y pretendió compaginarlo con el derecho a la libertad de conciencia y expresión (artículo 6° y 7° de la Constitución), es decir, alcanzar objetivos contradictorios.

Los autores de la educación socialista pasaron también por alto la dificultad de imponer un contenido socialista a los miembros de un pueblo que defiende, como una de las conquistas más importantes de su historia, la soberanía de la conciencia y la libertad de pensamiento. Por eso, la mayoría del pueblo mexicano descartó la educación socialista, como el organismo sano arroja fuera de sí un cuerpo extraño.

La tarea del maestro sufrió, con la educación socialista, una modificación destructiva: se dedicó a adoctrinar, y el adoctrinamiento ejerce imposición, la antítesis de la educación basada necesariamente en el respeto a las personas. Los autores de la educación socialista confundieron la labor del líder y del tribuno —persuadir a personas adultas— con la tarea del maestro —educar—, es decir, proporcionar al educando las habilidades que lo capaciten para valerse a sí mismo y ocupar su lugar en el grupo.

¿Cuánto más habría avanzado el país, si se hubiera enseñado a los niños a pensar críticamente, habilidad descrita por Platón como el diálogo del alma consigo misma, el arte de reflexionar sobre los seres y los eventos, y de formular objeciones y resolverlas hasta donde es posible? La historia de México habría sido diferente.[17]

Por otra parte, si la SEP sólo trataba de infundir en los educandos actitudes, hábitos y valores de contenido social —en oposición al individualismo liberal característico de la tradición nacional— ¿por que no preparó a los maestros en forma adecuada para lograrlo? O si se pretendía en último término —según Bassols— desfanatizar al pueblo, es decir, arrancarle su catolicismo, ¿por qué la educación socialista se anduvo por las ramas? Hubiera sido más honrado haberlo dicho a los mexicanos y reformar la Constitución para prohibir la libertad de cultos, en vez de

[17] Mientras los educadores soviéticos se percataban de que el abandono de la disciplina, las tareas en el hogar y los exámenes, por una parte, y, por otra, el creciente influjo de los consejos de los alumnos, ponían en peligro la educación, y les oponían un sólido dique; los educadores oficiales mexicanos, en cambio, dejaban que la calidad de las escuelas se estropeara, por el énfasis en la educación socialista. La educación soviética consta de una etapa elemental de cuatro años y otra secundaria de siete años obligatorios para todos. La secundaria de 10 años se reserva a los alumnos de excepcional habilidad. Para apreciar el formidable desarrollo de la ciencia y tecnología soviética, fruto de un sistema educativo exigente, véanse *Encyclopedia Britannica,* 1969, *22,* p. 537 y Gary Taubes and Garelic Glenn. *Special Report.* How good is Soviet science? *Discover,* 1986, *7* (No. 8) (august), pp. 35-59.

atacar, con la educación, la religión, y dejar en la ley el peligroso equívoco de una libertad que no existía. Algunos documentos oficiales del sexenio cardenista afirman que la educación socialista sólo buscaba poner la educación al alcance de los pobres; aumentar el bienestar del pueblo; emanciparlo de la sujeción a los capitalistas; y ofrecerle una enseñanza activa, funcional, vitalista, coeducativa, integral y mexicana. ¿Por qué entonces se añadió la imposición del marxismo?

Describiendo a Cárdenas, Múgica afirmaba que no era un socialista, ni había leído ni pregonado el marxismo-leninismo, sino, como la mayoría de los revolucionarios, un autodidacto que sufrió en carne propia la pérdida de las tierras, el desamparo de los obreros y el hambre y la miseria de los marginados. Por eso quería distribuir equitativamente la riqueza del país (Hernández Chávez, 1979, p. 188). Con todo, Cárdenas mencionó explícitamente, como su objetivo, en el proyecto de Ley Orgánica de la Educación, la socialización de los medios de producción (artículo 2°) y mantuvo en la SEP a comunistas tan notorios como Luis Chávez Orozco, Germán List Arzubide y otros.

Después de este prolijo relato, surgen todavía algunas preguntas a las cuales no se les encuentra segura respuesta.

¿Cómo explicar la imposición de la educación socialista en una población con un 95% de católicos? ¿A qué se debía esta paradoja? ¿No era el catolicismo suficientemente sólido o la represión fue tan dura que nada se pudo hacer para vencerla? ¿O la mayoría de los padres de familia se encontraron entre la espada de dejar a sus hijos sin escuela y la pared de enviarlos a la socialista y se decidieron por esto último?

¿Podría decirse que la educación socialista fue una simple querella política en el interior de la familia revolucionaria, como induce a pensarlo el intento de Calles de manejar a Cárdenas? ¿O bien Cárdenas se le adelantó a Calles y le ganó la partida, al demostrar una evidente capacidad de neutralizar a los sectores reaccionarios opuestos a su política económica? En tal caso, la educación socialista fue una palmaria muestra de pragmatismo político de Cárdenas para obtener el apoyo de los revolucionarios exaltados, en contra, sobre todo, de la Iglesia Católica.

La educación socialista dio al pueblo de México una visión del socialismo marxista, pero siguió vinculada a la estructura capitalista.[18] No definió claramente sus metas ni tampoco su contenido. No pretendió la abolición gradual del régimen capitalista —por otra parte, no era el medio para lograrlo—, ni eliminó la oposición entre ciudad y campo. Ayudó paradójicamente a introducir y fortalecer el industrialismo.[19]

[18] Véase Victoria Lerner. El reformismo de la década de 1930 en México. *Historia Mexicana,* 1976, *26* (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 188-215.

[19] "Y en efecto, el cardenismo no fue un gobierno que ayudó a implantar el socialismo sino que contribuyó a arraigar el capitalismo y a fortificar a la burguesía industrial [...]" (Lerner, p. 213).

El presidente Cárdenas, de cuya sinceridad no cabe duda, al terminar su mandato, dejó un sistema educativo escindido entre una minoría de profesores dispuesta a propagar el marxismo y una mayoría defensora de su nacionalismo impregnado de valores cristianos; una SEP confundida e inquieta por los continuos cambios que experimentó; y unos padres de familia ocupados en defender, con cuantiosos recursos humanos y materiales, a sus hijos contra las acechanzas gubernamentales. En suma, Cárdenas pretendió implantar en México un sistema educativo de características ambiguas, es decir, trató de orientar la educación del país por un derrotero incierto hacia una brumosa meta indefinida.[20]

Ernesto Soto Reyes decía a este propósito:

> [...I Es pues, hasta infantil suponer que México, por indicación especial, por violencia manifiesta, o por lo que ustedes quieran, va hacia la dictadura del proletariado: ¡No! Porque para ir hacia la dictadura del proletariado necesitamos tener, primero que nada, industrias en grande, tener organismos capitalistas en grande, para apoderarse el proletariado de esas industrias y de esos capitales; porque, ¿qué significa ahora para los obreros y para los campesinos de México apoderarse de una tienda en donde se venden medias, y en la cual solamente está al frente de ella un extranjero pernicioso al que debe aplicarse el artículo 33° de la Constitución? ¿Que significa para México, y para el mundo entero, transformar su economía incipiente, como es la que está a grandes pasos encauzando, para transformarla en una dictadura del proletariado, cuando esa industria no existe en México? (*El Nacional,* junio 14 de 1936).

[20] Véase el escrito intitulado *Una interpretación de la verdadera escuela socialista.* México: Consejo de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia del D.F. [México]: [s.pi.], 1941.

La educación socialista del artículo 3° no puede ser la del socialismo científico [marxista] por oponerse a los ideales sustanciales de la Revolución: de patria, de familia, cuya autonomía e inviolabilidad registra la Constitución; de libertad (la Revolución luchó contra las dictaduras); y de igualdad, la cual busca (en el caso de México) hacer propietarios a todos, aun los que no pudieron serlo por debilidad o egoísmo de los poderosos.

TERCERA PARTE

LA BÚSQUEDA DE LA UNIDAD

CAPÍTULO IX

UN INESPERADO VIRAJE

1. El cambio de guardia

El sexenio cardenista tocaba a su fin y era ya tarea impostergable pensar en el sucesor. Cárdenas había realizado una serie de reformas sin precedentes: acabó con la hacienda y con el hacendado, como forma de organización agraria y de grupo social; organizó al Estado en forma corporativa;[1] debilitó, con la expropiación de alrededor del 50% de las tierras de cultivo del país, al gran empresario agrícola; apoyó el movimiento de sindicalización e incorporó a cientos de pequeños nuevos sindicatos en los sindicatos más fuertes de la industria; puso bajo el control gubernamental a la CTM, con su incorporación al Partido de la Revolución Mexicana; finalmente, abrió, con la expropiación petrolera, el camino al Estado mexicano para ejercer una soberanía económica que hasta entonces parecía exclusiva del capitalismo privado. De esa manera, Cárdenas logró proporcionar al Estado una mayor capacidad de intervención en la vida económica, mayor autonomía y fuerza política, al incorporar al partido oficial a dos grandes sectores de la población, los obreros y los campesinos. Pero el sexenio tocaba a su fin y había que elegir un nuevo presidente. ¿La decisión de escogerlo sería responsabilidad del presidente o se la dejaría a los sectores del nuevo partido?

Del horizonte político habían ido desapareciendo Calles, Morones, Luis L. León y compañía, expulsados del país. Luego abandonaron el gabinete Emilio Portes Gil y Saturnino Cedillo,[2] de suerte que a fines del sexenio empezaron a oírse los nombres de Manuel Ávila Camacho y Rafael Sánchez Tapia. Poco después se añadieron los de Luis L. Rodríguez, Joaquín Amaro y Vicente Lombardo Toledano. Este último fue descalificado hacia abril de 1940. Parecía no haber sonado aún la hora de los licenciados.

[1] Véase Arnaldo Córdoba. *La política de masas del cardenismo*. México: Ediciones Era, 1986.

[2] (1890-1939) Gobernador de su estado, San Luis Potosí, encabezó una rebelión contra Cárdenas y murió en la Sierra el 9 o 10 de enero de 1939.

Francisco J. Múgica, sin cartera secretarial que le hubiera permitido brillar en el candelero político, tenía una larga trayectoria revolucionaria y estaba plenamente identificado con la política de Cárdenas. Pesaban en su contra dos inconvenientes: su izquierdismo, que lo hacía impopular en los medios capitalistas, y su carencia de contacto y de base política ante otros grupos. En la oposición aparecían el general Juan Andreu Almazán y Gilberto Valenzuela, quien, falto de apoyo, quedó pronto fuera del juego electoral.

El candidato favorecido con más simpatías dentro del ejército y con el respaldo del Partido Revolucionario de Unificación Nacional (PRUN), coalición de diversos partidos, era Almazán. La decisión resultaba bastante apretada y Cárdenas, a pesar de sus deseos y propósitos democráticos, no dejó que funcionaran libremente los mecanismos adecuados. El riesgo de que los sectores del partido pudieran inclinar la balanza en favor de Múgica era grande y, ante esta perspectiva, peligrosa para México, Cárdenas se persuadió de que la persona más apropiada para sucederle era Manuel Ávila Camacho, de quien afirmaría más adelante: “Pensé que rectificaría el camino iniciado... pero jamás esperé un viraje de 180°” (Hernández Chávez, 1979, p. 199).

Hacia las postrimerías del sexenio cardenista, empezaron a formarse grupos en pro de Ávila Camacho; en Veracruz, con Cándido Aguilar, Heriberto Jara y Miguel Alemán; en Puebla, con Maximino Ávila Camacho, gobernador del estado, y así en otras entidades federativas, que fueron integrándose lentamente a la campaña pro Ávila Camacho.

A partir del 18 de enero de 1939, los tres candidatos: Múgica, Ávila Camacho y Sánchez Tapia, renunciaron a sus puestos, renuncia que para dos de ellos resultó prematura y fortaleció al preferido por el grupo oficial. Sobrevino entonces un estira y afloja entre la CTM con Lombardo, y la CNC con Portes Gil, cuyo resultado fue que éste se adelantara y propusiera la candidatura de Manuel Ávila Camacho. La CTM la apoyó en seguida ampliamente. Lombardo justificó el respaldo a la candidatura conservadora con el pretexto de que, si Múgica hubiese sido el candidato oficial, se habría corrido el peligro de una guerra civil y de un golpe fascista y, consiguientemente, se habrían perdido los logros de la clase obrera.

Aunque Cárdenas había prometido limpieza en las elecciones, no se logró por la forma tan primitiva en que éstas se organizaron. Además, la violencia irrumpió en los preparativos, con saldo de varios muertos entre las filas almazanistas.

Así llegó el país al domingo 7 de julio (1940), en un ambiente caldeado por las reyertas anteriores y por la expectativa del fraude. La sangre volvió a correr —hubo 30 muertos y 157 heridos tan sólo en la capital. El recuento dio a Manuel Ávila Camacho la victoria con 2 476 641 votos, o sea, 93.89%; Almazán, 115 101 (5.72%); y Rafael Sánchez Tapia 9 840 (0.37%) (González Casanova, 1969, p. 231).

La acusación de fraude en las elecciones inclinó a Ávila Camacho a la conciliación y moderación y escogió un gabinete con representantes de las distintas tendencias: Ezequiel Padilla, antiguo callista; Francisco Javier Gaxiola, del régimen de

Abelardo Rodríguez; Luis Sánchez Pontón e Ignacio García Téllez, representantes del cardenismo.[3]

2. El segundo plan sexenal

La Convención del Partido de la Revolución Mexicana (noviembre 2-3 de 1939), en la cual se eligió candidato presidencial a Manuel Ávila Camacho, aprobó también el Plan Sexenal, elaborado por la Mesa Directiva (septiembre 21 de 1939) para el siguiente régimen.

Entre los puntos básicos del Plan Sexenal se encontraba la educación, elemento capital en la revalorización y recuperación del hombre. El Plan recomendaba el cumplimiento del artículo 3°, con los pasos necesarios para su aplicación; invitaba a explorar el territorio nacional, para hacer el inventario de los recursos del país; insistía en la aptitud técnica, base de la independencia económica. Temía que los técnicos burgueses estuviesen infiltrados en los puntos claves de la Nación como en el bancario. Era necesario, por tanto, rescatar la cultura y la técnica para las clases trabajadoras.

El Plan recomendaba las siguientes estrategias: dirigir las actividades educativas de acuerdo con el artículo 3°; establecer elementos uniformes de cultura para procurar la unidad nacional; crear en los educandos la noción del valor del trabajo en equipo; emprender proyectos de estudio y de explotación del territorio, investigación científica e intercambio intelectual, necesarios para incorporar al patrimonio cultural los métodos, doctrinas y resultados de la ciencia y la técnica universales; establecer los métodos escolares y educativos necesarios para introducir en el fenómeno de la producción los adelantos científicos contemporáneos; mantener y crear, en su caso, los sistemas de instituciones necesarios para dar a los campesinos y obreros amplias posibilidades de adquirir ilustración hasta en los grados superiores.

Es digno de notarse que no se mencionaba, de forma explícita, la educación socialista, sino se aludía, en general, al artículo 3°. Conviene también señalar la importancia de algunas recomendaciones que, por vez primera, aparecen en documentos oficiales educativos: la noción del valor del trabajo en equipo y la necesidad de averiguar los recursos con que cuenta el país (*Historia documental del Partido de la Revolución,* 1982, *4*, pp. 312-313, 323-324).

3. Luis Sánchez Pontón (1898-1969) y su doctrina socialista

Oriundo de Puebla (Pue.), estudió en la capital de la República, donde obtuvo el título de abogado por la Universidad Nacional de México. Perteneció al Partido

[3] El gabinete original estaba formado por: Ezequiel Padilla, Relaciones Exteriores; Miguel Alemán, Gobernación; Marte R. Gómez, Agricultura y Fomento; Jesús de la Garza, Comunicación y

Liberal Constitucionalista y, como miembro de éste, se opuso en 1916 a la candidatura de Carranza. Fue diputado al Congreso de la Unión en la XXVII Legislatura y senador por su estado natal. Nombrado secretario de Educación Pública por el presidente Ávila Camacho, sirvió desde diciembre 1° de 1940 hasta septiembre 12 de 1941.

La gestión de Sánchez Pontón en la SEP fue tormentosa por la inconformidad de numerosos profesores quienes objetaban que hubiese elegido a sus colaboradores entre los defensores de la educación socialista, en contra de los deseos de un vasto sector popular de la opinión pública.

Después de renunciar al cargo de secretario de Educación Pública, fue embajador de México en Ecuador, Suiza, Canadá y Uruguay. También impartió en la Universidad de México cursos sobre derecho y economía y publicó las obras: *Hacia la escuela socialista; Las deudas públicas; El derecho internacional y Guerra y Revolución* (Barbosa, 1972, pp. 230-231) .

En una serie de artículos publicados en 1936, Sánchez Pontón dio a conocer su posición ante la educación socialista. La reforma pudo haberse realizado por medios administrativos y técnicos que, por su carácter, jamás hubieran despertado animosidad en sectores de la población, pero se presentaron dos problemas que no podían resolverse así: la educación en los estados y la educación en las escuelas particulares. La reforma no podía realizarse con un cambio ideológico sólo para el Distrito Federal, ni tampoco limitado a la escuela oficial. Por tanto, hubo que reformar la misma Constitución, para otorgar a los poderes federales facultad para unificar y señalar las nuevas finalidades de la educación. La dinámica de la historia mexicana conducía fatalmente a ese punto. La educación socialista era un derivado de la Revolución (*El Nacional,* mayo 28 de 1936).

La nueva educación era nacional en cuanto que proporcionaba una orientación nacionalista, además de los aspectos administrativos y técnicos. Ahora bien, para lograr la nacionalización de la educación habría dos medios: la centralización o la federalización de la educación pública. La primera suprimiría la acción de los estados sobre la educación, limitación prohibida por la Constitución. Habría, pues, que optar por la federalización.

Sánchez Pontón sugirió dos caminos que podían adoptarse en la federalización de la educación; reunir en un solo ordenamiento legal todos los aspectos técnicos, administrativos y financieros necesarios para coordinar la educación pública en el país, o bien, separar tales propósitos y hacerlos objeto de leyes diferentes. Sánchez Pontón prefería el segundo modo y presentó una lista de las leyes posibles. La actitud de los estados de refrendar la reforma y ceder parte de sus antiguas atribuciones o de guardárselas sólo se resolvía con la expedición de las leyes orgánicas mencionadas (*El Nacional,* junio 2 de 1936).

Obras Públicas; Pablo Macías, Defensa Nacional; Francisco J. Gaxiola, Economía; Luis Sánchez Pontón, Educación Publica; Eduardo Suárez, Hacienda; Heriberto Jara, Marina; Gustavo Baz, Salubridad; e Ignacio García Téllez, Trabajo y Previsión Social.

La tesis socialista, según Sánchez Pontón, no hizo sino dar una expresión concreta a las vagas aspiraciones que venían flotando desde 1910: mejorar al campesino, al obrero, al estudiante y al pequeño propietario rural. Todas estas corrientes convergían en un modo de acción práctica llamada socialismo. Sin embargo, no bastaba señalar definiciones, sino se requerían medios propios de acción, métodos pedagógicos para dar un contenido real y práctico a la educación socialista (*El Nacional,* junio 16 de 1936).

A propósito de la escuela laica (*El Nacional,* junio 24 de 1936), Sánchez Pontón comentaba que a veces no era el Estado el que caprichosamente imponía una filosofía a la escuela, sino ésta la que modelaba al Estado. Mencionó el influjo que Rousseau, Kant, Tolstoi y otros tuvieron en modelar al Estado, de acuerdo con sus ideas.

Al efectuar un análisis de los fines de la educación, Sánchez Pontón distinguió entre universales, generales y nacionales. El tipo que correspondía al sexenio cardenista debía seguir las teorías de Eduard Spranger (1882-1963),[4] con la remoción del tipo humano puro, ya que el hombre económico del liberalismo individualista tendía a desaparecer para dar paso al hombre social, caracterizado por el espíritu de solidaridad y de igualdad con sus semejantes. Sánchez Pontón señaló tres tendencias recientes: "socialización, igualación y unificación del mundo actual" y de ahí las finalidades de la escuela. Por tanto, la escuela mexicana debería tener las siguientes características: socialista; nacionalista; progresista; vitalista y activa; afirmativa; coeducativa y prevocacional (*El Nacional,* julio 7 de 1936).

La escuela debía contribuir, en su propia esfera de acción, a realizar los últimos fines del Estado: implantar la justicia social por la transformación del régimen individual capitalista en un régimen socialista (*El Nacional,* julio 15 de 1936). Con este paso trascendental, el socialismo no trataba de destruir o aniquilar la personalidad individual, sino de superar la antinomia individuo-sociedad con el concepto de comunidad. La sociedad, el centro de gravedad de todas las doctrinas e instituciones humanas, requería que se adoptara el tipo de hombre social, no la entidad abstracta de los humanistas ni el hombre mutilado o fragmentario de los racionalistas o espiritualistas, sino el "hombre íntegro o plenario" de Max Scheler (1874-1928),[5] armoniosa unidad de vida y espíritu. Así se eliminaría el atomismo didáctico que consistía en hacer de la educación una serie de acciones: física, intelectual, moral, estética, etcétera.

Finalmente, Sánchez Pontón propuso una serie de resoluciones derivadas de los artículos anteriores: primera, el socialismo de la escuela no dependía del contenido

[4] Alude a la obra *Lebensformen* (1913) de este autor, en la cual propone sus tipos de hombres: económico, teórico, estético, religioso, social y político.

[5] Pensador alemán, autor de una célebre teoría de los valores. Véanse sus obras: *Von Umsturz der Werte* [De la subversión de los valores], 1919 y *Von Ewigen im Menschen* [De lo eterno en el hombre], 1921.

de las enseñanzas, ni de la intención que presidía toda la labor pedagógica, sino de la actividad de las autoridades y maestros respecto del problema social visto en conjunto; segunda, el alumno no debía seguir siendo la unidad del trabajo escolar, sino el grupo, el equipo de acción y, en ciertos casos, la reunión de grupos y equipos para desarrollar una labor común; tercera, los grupos y equipos debían integrarse de acuerdo con las capacidades e intereses de los alumnos, quienes, con el empleo y fomento de las naturales desigualdades físicas e intelectuales, harían resaltar la interdependencia y solidaridad sociales en la realización del proyecto. Las enseñanzas, así como las demás actividades escolares, debían desarrollarse y organizarse en forma de "empresas", es decir, de propósitos que el maestro sugería que se aceptaran voluntariamente. Los conocimientos y experiencias así adquiridos tenían el valor de la espontaneidad creadora, pues los estudiantes se sentirían guiados, no presionados por el maestro. Las enseñanzas y prácticas realizadas en esta forma serían eminentemente activas y vitalistas. Los niños no se contentarían con ver ni con oír, sino querrían practicar (*El Nacional,* julio 30 de 1936).

El cambio de administración[6] suscitó, como era natural, numerosas expectativas de algunos sectores de la sociedad respecto a modificar el artículo 3° de 1934; se rumoreaba que se volvería a la escuela de tipo laico. Interrogado el secretario Sánchez Pontón (*El Universal,* enero 12 de 1941) sobre este punto, respondió: "No se pediría la supresión ni siquiera la modificación del artículo 3°; el sistema educativo subsistiría de acuerdo con el precepto que creó la escuela socialista en México, es decir, no se haría ningún cambio en la escuela revolucionaria".

Ocho días después, el secretario de Educación Pública (*El Universal,* enero 20 de 1941), en mensaje radiado, hizo unas declaraciones esperanzadoras: tres problemas fundamentales preocupaban a la nueva administración: primero, la aplicación de las leyes vigentes en materia educativa y los principios contenidos en el Plan Sexenal; segundo, la creación de un verdadero sistema educativo nacional, uniforme en sus finalidades y técnicas y coordinado en relación con las aportaciones de la federación, los estados y los municipios; tercero, las relaciones entre el Estado y la sociedad, dentro de la misión de educar a las nuevas generaciones y elevar el nivel de cultura de los adultos.

Respecto de lo primero, la SEP se regía por la norma jurídica constitucional y las leyes reglamentarias; pero trataría de borrar todas las desconfianzas, suscitadas por torcidas interpretaciones y desviados procedimientos. La escuela socialista representaba el máximo esfuerzo del pueblo para obtener, a través de la cultura, la plena realización de la personalidad humana, consagrada a fortalecer los ideales de

[6] El general Ávila Camacho (*El Nacional,* diciembre 19 de 1939) respondió al ser interrogado sobre la reglamentación del artículo 3°: "[...] como ustedes, estoy plenamente convencido de la necesidad de orientar, sobre bases reales, la educación e instrucción del pueblo de México, para despojarla definitivamente de los prejuicios que por largos años han impedido su evolución y progreso". Hábilmente, no dijo cuáles eran las bases.

justicia, fraternidad y equitativa distribución de la riqueza. En relación con lo segundo, se formaría un sistema educativo nacional que se extendería hasta la última población del territorio con el propósito de plasmar, por la unidad de miras y la solidaridad, una nacionalidad vigorosa. La educación tendería a ser estrictamente mexicana por la posesión de programas, métodos de enseñanza y libros de texto apropiados a cada etapa. Finalmente, la SEP reconocía la necesidad de contar con la iniciativa privada en materia educativa y prometía respetar la libertad de enseñanza, siempre y cuando las escuelas particulares satisficieran los requisitos propios de la escuela moderna.

Por su lado, Acción Nacional propuso un proyecto de texto del artículo 3° que decía así:

> Artículo 3°. Corresponde a los jefes de familia el deber y el derecho de educar a sus hijos. El Estado tiene en materia de educación una misión tutelar y supletoria que se expresa en las siguientes obligaciones y facultades.
>
> I. Señalar la extensión mínima de la enseñanza que sea obligatoria; garantizar la autonomía técnica y la libertad de investigación en las instituciones de enseñanza superior que el Poder Público sostenga o subvencione y, sin imponer uniformidad de estudios ni de métodos de enseñanza, establecer un sistema nacional de equivalencia de estudios, adquiridos fuera de los planteles así como los requisitos técnicos para comprobación de los conocimientos oficiales.
>
> II. Impartir gratuitamente, en cuanto no baste la iniciativa privada, la enseñanza obligatoria; hacer accesible la de grados superiores a quienes carezcan de recursos y tengan comprobada aptitud al efecto, y fomentar la conservación y difusión de los valores culturales.
>
> III. Asegurar, con intervención de los Consejos de Jefes de Familia organizados conforme a la ley, en los establecimientos de enseñanza que el Poder Público dirija o sostenga, la rectitud de conducta y la competencia del personal y el respeto debido a la confesión religiosa de los educandos; evitar que las autoridades, por razón de credo religioso o de convicción política, impidan la existencia o restrinjan la libertad de las instituciones educativas privadas, y cuidar de que no se impartan enseñanzas contrarias a la moral, a las buenas costumbres o a la unidad nacional.
>
> El Consejo aprobó también, como complementario del texto nuevo del artículo 3° constitucional, un proyecto de reforma para la fracción XXV del artículo 73° de la Constitución, a fin de señalar en él las facultades del Congreso Federal y las de los estados y municipios en relación con el sistema educativo (*El Universal,* febrero 17 de 1941).

La Comisión de gobernadores no se quedó atrás y formuló una iniciativa de ley que instauraba el laicismo de los años de la Revolución. El gobernador de Puebla, Gonzalo Bautista, estaba encargado de encabezar la cruzada para obtener la reforma del artículo 3°, cuyo contenido era motivo de descontento en la gran "familia mexicana" (*El Universal,* febrero 23 de 1941).

Al mismo tiempo (*Excélsior,* febrero 23 de 1941), corría el rumor de que la mayoría de los representantes del pueblo estaban por la modificación del artículo 3°

constitucional en el sentido de volver a la enseñanza laica, suprimir la coeducación y remover a los elementos comunistas de la SEP.

Sin embargo, poco después se desmintió que algunos gobernadores aceptaran la escuela laica (*El Universal,* marzo 2 de 1941) por encontrarla anticonstitucional y contraria a la soberanía de los estados en muchos aspectos. La educación de esos momentos era buena con tal de desalentar a los "estalinismos" de los líderes del STERM.

Las sociedades de Padres de Familia, por su parte, se presentaron en la Secretaría de Gobernación para entregar un memorial a fin de promover la reforma del artículo 3° de la Constitución, abolir la educación socialista y sustituirla por la enseñanza laica. Fundaban su petición en el principio de la libertad de conciencia, una de las conquistas más respetadas en todos los pueblos. Simultáneamente, la junta de gobernadores objetó la federalización de la enseñanza. Los estados quedaban sin ninguna injerencia en servicios tan importantes como los de educación (*El Universal,* marzo 4 de 1941).

En cambio, el Ateneo de Educación Socialista salió a la defensa del artículo 3° (*El Universal,* marzo 25 de 1941) y se comprometió a cooperar con el régimen en todo lo que significara afirmar la obra de mejoramiento de las condiciones económicas, y luchar por la consolidación y fortalecimiento del magisterio nacional.

Todavía siguieron apareciendo declaraciones de un lado y otro (*El Nacional,* abril 25 de 1941; *El Universal,* abril 25 de 1941).

Por su lado, el Décimo Sexto Consejo Nacional de la CTM ratificó su posición ante el artículo 3° y raspaldó al secretario de Educación para estudiar un proyecto de reformas a la ley orgánica de educación (*Excélsior,* abril 28 de 1941). La Confederación de Partidos Independientes pidió también la reforma del artículo 3° (*El Universal,* agosto 11 de 1941) y la Unión Nacional de Padres de Familia reiteró su petición de reforma del artículo 3° (*El Universal,* agosto 14 de 1941). Proponía el siguiente texto:

> Artículo 3°. La ley reconoce a los padres de familia el derecho y les impone el deber de proporcionar a sus hijos educación física, intelectual y moral, ya sea por ellos mismos o por medio de las personas que juzguen dignas de reemplazarlos en esa comisión de confianza.
>
> I. El Estado cooperará con los padres en cumplimiento de esa función. Les procurará y subvencionará escuelas conforme a sus deseos. Exigirá que la niñez se eduque. Podrá castigar a los padres negligentes o indignos y hacer educar a los niños que carezcan de familia. Tiene el derecho de velar por que en las escuelas privadas no se impartan doctrinas contrarias a la moral o subversivas del orden público.
>
> II. Las confesiones religiosas tienen el derecho de establecer y mantener escuelas, así como el de propagar en ellas sus doctrinas.
>
> III. La ley determinará qué profesiones requieren título para su ejercicio y la capacidad que deba acreditarse para obtenerlo.

Por su parte, Román Badillo (*El Universal,* septiembre 15, 23 y 29 de 1941), en tres artículos sobre el sentido revolucionario del país, concluía lo siguiente: la edu-

cación socialista pugnaba con las dos fases de nuestra revolución patria, la obrera y la agraria; o se derogaba todo el sistema revolucionario o se derogaba la escuela socialista.

Entre tanto, ocurrió la renuncia de Sánchez Pontón, como se relata más adelante (p. 248) y el nuevo secretario Octavio Véjar Vázquez opinaba que el artículo 3° debía mantenerse como estaba, si bien consideraba necesario auscultar la opinión pública para modificar la ley orgánica de ese artículo (*Excélsior,* octubre 4 de 1941). Así lo hizo con los miembros del PRM (*Excélsior,* octubre 10 de 1941). Y recibía felicitaciones de la Federación de Escuelas Particulares y de la Confederación Nacional de Estudiantes, por sus declaraciones acerca del artículo 3° (*Excélsior,* octubre 11 de 1941). Manuel Gómez Morín (*La Nación,* octubre 13 de 1941, p. 8) se mostraba de acuerdo con los puntos de un memorándum de Véjar Vázquez: la Nación necesitaba una educación conforme a sus tradiciones; la escuela no debía ser fuente de odio sino de amor; la educación carecía de unidad por dispersión de los planes de estudio; imperaba la cantidad sobre la calidad; urgía nivelar el presupuesto.

Numerosos universitarios sugirieron también al secretario de Educación Pública que el artículo 3° era impracticable, confuso, y pugnaba con el sentido de libertad y democracia de la Carta Magna (*Excélsior,* octubre 20 de 1941). Al mismo tiempo, el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza declaraba que nada había tan evidentemente contrario al sentir nacional como el artículo 3° y pedía que el Estado no siguiera siendo el dueño absoluto del hombre ni de los niños (*Excélsior,* octubre 22 de 1941).

La Unión Nacional de Padres de Familia volvió a la carga (*Excélsior,* octubre 24 de 1941) y solicitó, al responder a un oficio del secretario de Educación acerca del artículo 3°, lo derogara, según los puntos de vista de la UNPF.

La Nación (octubre 25 de 1941), el órgano del PAN, echó su cuarto a espadas y solicitó que así como en 1935 se habían descartado los libros de texto de la época para apoyar las nuevas enseñanzas del artículo 3°, en 1941 era indispensable suprimir los libros de texto socialistas escritos por List Arzubide, Lucio, Mancisidor y otros y, en vez de los horribles carteles comunistas, los negros dibujos de pesadilla y la repetición de las palabras “huelga”, “lucha de clases”, debía emplearse un tipo de símbolos e imágenes atractivas a la niñez. El artículo se extendía en enumerar una serie de ejemplos del radicalismo socialista de los antiguos libros de texto y concluía con la necesidad de eliminarlos.

Todavía a fin de año, *El Nacional* (noviembre 13 y 17 de 1941) insistió nuevamente en la necesidad de hacer una consulta nacional sobre el artículo 3° y se confirmaba la opinión de modificar la ley orgánica. Era menester fijar con precisión y claridad el fin supremo que deseaba alcanzarse en la educación del niño mexicano; asentar las bases legales, económicas y pedagógicas entre la federación y los estados; introducir valores morales en la educación según la tradición mexicana; y defender la libertad de educación. Se proclamó que la Revolución no se hizo para los comunistas y se insistía en la derogación total del artículo 3°.

Por su parte, el Frente Revolucionario de Maestros de México apoyó, en un mitin, el artículo 3° de 1934 y, al mismo tiempo, el régimen del general Ávila Camacho.[7]

4.LOS CONFLICTOS MAGISTERIALES Y LA RENUNCIA DE LUIS SÁNCHEZ PONTÓN

Ávila Camacho había manifestado, desde su campaña electoral, la intención de modificar el rumbo de la educación (*Excélsior,* enero 14 de 1940): confirmaría la libertad de pensamiento y de conciencia, para que ésta tomara el cauce que mejor le pareciera, y el respeto absoluto al hogar. Tales declaraciones alimentaron la esperanza de que la supresión de la educación socialista sería cuestión de tiempo; pero antes el presidente aspiraba a resolver el tormentoso conflicto de la división magisterial, presente desde 1940.

El STERM, consciente de la distensión que existía en su seno, convocó (1939) a sus agremiados a una asamblea, para mediados de febrero de 1940, con el objeto de discutir los problemas sindicales y las cuestiones relativas al contenido de la educación. La frágil unidad del sindicato, compuesto de tres grupos, estaba a punto de romperse. Estos eran los anticomunistas o independientes; los seguidores de David Vilchis, respetuosos de las normas de la CTM y de Lombardo Toledano; y los comunistas, partidarios de Hernán Laborde (1894-?). Estos dos últimos grupos se coligaron para impedir la entrada de los independientes al congreso sindical y utilizaron, con este objeto, la comisión de credenciales. La reacción de los independientes no se hizo esperar y más de la mitad de los delegados se separó para celebrar otro congreso, del cual surgió el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE) (*Excélsior,* diciembre 24 de 1939; febrero 22 y 23 de 1940). La escisión sindical tuvo un importante resultado político: produjo inmovilidad y distracción que impedirían al magisterio actuar unido en el debate sobre los métodos aplicables a la reforma educativa ya reglamentada. La ambigüedad de la fórmula de la educación socialista seguiría vigente, complicada ahora con la división sindical.

Consecuencia obvia de ésta fue que el STERM perdió influjo rápidamente, pérdida que se manifestó en la elección de marzo de 1940, efectuada para integrar el nuevo comité ejecutivo de la sección sindical de empleados administrativos y manuales de la SEP. De la elección salió triunfante la planilla moderada, contraria al STERM (*Excélsior,* marzo 12 de 1940). La oposición no desaprovechó la ocasión y, acto seguido, el SNATE declaró su intención de asociar a todos los maestros anticomunistas así como el compromiso de tratar únicamente problemas sindicales y no políticos en su seno, para reivindicar el prestigio intelectual y moral de los maestros.

[7] Durante 1941 se publicaron cerca de 30 artículos sobre la reforma del artículo 3°.

Ante estos acontecimientos, el STERM se dedicó, ya en el gobierno de Ávila Camacho, a reforzar la Convención de la rama Nacional de la Enseñanza Superior Campesina —que incluía a las ERC y su influencia entre los maestros de las escuelas rurales— y trató de los asuntos sindicales y educativos, especialmente de la división ideológica del magisterio (*El Nacional,* diciembre 5 y 6 de 1940). Si había perdido influjo en el Congreso de febrero, trataba ahora de fortalecer su posición asegurando lealtad ante los maestros rurales, que constituían la parte más radical del magisterio. Sin embargo, el STERM llegó tarde a la solución. Pocos días después de celebrada la Convención de los Maestros Rurales, surgía el Frente Revolucionario de Maestros de México (FRMM), patrocinado por la CNC, grupo que se proponía no sólo integrar en sus filas a todos los maestros rurales sino liquidar las divergencias dentro del STERM, ya que sus miembros pretendían seguir militando en éste (*Excélsior,* diciembre 17 de 1940).

El STERM decidió entonces no perder la partida. Un nuevo Congreso, celebrado en enero de 1941, acordó, además de expulsar a varios miembros y acusar de reaccionario al FRMM, presionar por la federalización de la enseñanza (*El Universal,* enero 12 de 1941) y la coordinación de los servicios educativos en los estados, por medio de consejos que incluirían a representantes de la SEP, del gobierno estatal y de la sección correspondiente del STERM. Además, un consejo en el ámbito nacional, integrado por representantes de los gobiernos federal, estatal y del STERM, se encargaría de coordinar y dirigir la educación en el país (*El Popular,* enero 16 y febrero 25 de 1941). De esa manera el STERM, con su participación institucionalizada, mermaba el influjo de la SEP en el diseño y la conducción de la política educativa nacional. Pero el gobierno se le adelantó. Con informes proporcionados por el FRMM, la prensa capitalina publicó la noticia de que la bandera nacional había sido quemada y sustituida por la rojinegra en los festejos de mayo 1° de 1941, celebrados en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Gro. La SEP decidió en seguida enviar un inspector para investigar la acusación, al mismo tiempo que el gobernador de Guerrero, Carlos F. Carrasco, efectuaba su propia inquisición, de la cual se desprendía que la bandera no había sido quemada, pero que el influjo comunista entre profesores y alumnos era enorme (*Excélsior,* mayo 7 de 1941).

La SEP, por su parte, publicó los resultados de su inquisición: el conflicto estalló porque el recién nombrado director de la Normal era miembro del FRMM, circunstancia que le había suscitado problemas con los alumnos de la escuela (*El Nacional,* mayo 9 de 1941). A su vez, el STERM afirmó que todo el escándalo era una patraña urdida por el FRMM para evitar que la SEP sancionara al director del plantel, enemigo de la educación socialista. El conflicto acabó por rebasar los límites administrativos y disciplinasrios y se convirtió en un factor político: Luis Márquez Ricaño, diputado militar, anunció que pondría a discusión en la Cámara de Diputados los datos de la labor demagógica de los comunistas mexicanos; mientras otro diputado, Enrique Carrona Antuna, hostil a los comunistas, se extendió a pedir la renuncia de Luis Sánchez Pontón —secretario de Educación Pública— (*Excélsior*, mayo 15 de

1941; Correa, 1946, p. 45). Aunque éste trató desesperadamente de defenderse con la publicación del resultado de las investigaciones sobre el desafortunado incidente de Ayotzinapa, la amenaza no cedió. Poco después de la publicación de estos documentos, los estudiantes de la Normal Rural de aquel poblado se apoderaron del plantel y declararon la huelga, presión que el FRMM aprovechó para insistir en la renuncia de Sánchez Pontón (*Excélsior,* mayo 17 de 1941). La aprehensión de los principales líderes de la huelga y la consignación penal de ocho de ellos terminó, de momento, con el conflicto (*Excélsior,* mayo 22 de 1941).

El conflicto de Ayotzinapa demostró que la división ideológica del magisterio daría origen a parecidos enfrentamientos que no le permitirían al gobierno otra alternativa sino la represión.

Entre tanto el FRMM y el STERM volvieron a chocar en Yucatán. Sánchez Pontón trató de aplicar un remedio preventivo con la consigna de que se consideraría ilícito el conflicto encendido por las querellas gremiales (*El Universal,* junio 20 de 1941). Pero ya para entonces se dudaba de que Sánchez Pontón, a quien se consideraba inclinado a favorecer a los grupos radicales de maestros, pudiera resolver adecuadamente los conflictos. Poco después Sánchez Pontón renunciaba al cargo "por motivos de salud", junto con el subsecretario Enrique Arreguín. *El Universal* (septiembre 12 y 13; *Excélsior,* octubre 17 de 1941) informaba que documentos reveladores de las actividades comunistas llegaban a la SEP; algunos comunistas cambiaron de puestos (octubre 27 de 1941). El 29 de octubre añadió una lista de numerosos funcionarios de la SEP cesados y de las personas que los sustituyeron.

5. UN NUEVO SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El presidente Ávila Camacho designó, en sustitución de Sánchez Pontón, a Octavio Véjar Vázquez, cuyo nombramiento fue recibido con júbilo por el SNATE. Véjar Vázquez asumió el cargo de secretario de Educación Pública y se fijó un plan con cuatro objetivos:

> El primero es el que se refiere al aspecto legislativo del momento. Sin duda todos sentimos la necesidad de restudiar la Ley Orgánica de la Educación Nacional; el segundo problema es el de la organización interna de la Secretaría; el tercero, es el del presupuesto de egresos y el cuarto problema es el palpitante, por lo menos el que ha hecho público con mayor intensidad: el de la unificación del magisterio de la República (*Excélsior,* septiembre 24 de 1941).

Octavio Véjar Vázquez (1900-1974) nació en Jalapa, Ver, el 20 de abril de 1900. Ahí hizo sus estudios primarios y se trasladó después a la capital de la República a cursar la enseñanza preparatoria.

Apremiado por necesidades económicas, se decidió a alistarse en el ejército, en el área administrativa, y pudo así cursar estudios en la Escuela de Jurisprudencia (área del fuero de guerra). Concluidos éstos, se tituló de abogado y recibió luego el grado de general brigadier. Redactó el código militar aún vigente.

Véjar Vázquez desempeñaba el cargo de procurador de Justicia en el Distrito Federal y Territorios cuando fue nombrado secretario de Educación Pública, cargo que desempeñó durante dos años y medio, sin haber logrado todas las metas que se propuso al iniciar su gestión (Barbosa, 1972, pp. 232-235).

6. El pensamiento educativo de Octavio Véjar Vázquez

Los ideales de Véjar Vázquez sobre educación se encuentran en su discurso en el Congreso Nacional de Educación (enero de 1943).

El secretario de Educación Pública parte de la definición de educación: conducir, en este caso, al pueblo de México a la unidad nacional, como lo había demandado el presidente Ávila Camacho. Objetivo difícil de lograr para los jóvenes inquietos, inmaduros, indecisos y amantes de lo utópico más que de lo real. La unidad de un pueblo consiste, en su forma superior y más pura, en filtrar el espíritu común en el alma individual y, también, en efectuar la homogeneización de la sangre. México, dice, carece todavía de silueta definida, a pesar del esfuerzo y el sacrificio de las generaciones pasadas.

La unidad se logra con el conocimiento. Véjar Vázquez señala los obstáculos que impiden a México conocerse: la inmensidad del territorio, atravesado por las gigantescas murallas de las montañas y nivelado por áridas zonas, más escenario histórico que proveedor de riqueza para el pueblo; además, la población, marcada con gran heterogeneidad, cuyo sólo sector indígena tiene 52 tribus distintas con dialectos diferentes, factor adverso a la unidad nacional. Y junto a estos obstáculos, la herencia histórica, cruzada por la honda brecha de la división entre liberales y conservadores; revolucionarios y reaccionarios. Es preciso conocernos.

Véjar Vázquez señala tres variedades del mexicano: el costeño, el norteño y el oriundo del centro del país. La variabilidad psicológica del mexicano es indescriptible. Además, el mexicano padece de un complejo de inferioridad del cual surte una exaltación de los sentimientos y una sensible falta de fe en sí mismo; complejo que inclina a la imitación y crea naturalmente un dualismo entre la ficción y la realidad mexicana, un desajuste entre instituciones, leyes y doctrinas y la verdad de la vida cotidiana. El mexicano tiene una voluntad débil, incapaz de controlar plenamente sus actos, que lo convierte en pasional, agresivo y luchador. Ignora la autocrítica, y es sensible a la crítica de otros. Predomina en la población el tipo introvertido, sobre todo entre los indígenas y mestizos, muñidor de frecuentes conflictos, al adaptarse aquéllos a las exigencias de la realidad. Véjar Vázquez concluye "Este es el panorama, la síntesis borrosa de nuestra dramática realidad, que la educación debe corregir y depurar" para llegar a la unidad nacional. Aquélla puede ser la informal: el influjo recibido inconscientemente de la comunidad por medio del lenguaje, la religión, la moral, el arte y la sutil red de costumbres y hábitos. "La escuela complementa, corrige y supera la educación [informal] espontánea y múltiple de la colectividad, pero la acción de la escuela es limitada y su eficacia depende del estado de conciencia del individuo".

Educar es, según Véjar Vázquez, hacer de cada hombre una personalidad dotada de recursos para ejercer, con dignidad, su jerarquía en la creación; pero la educación no implica imponer un nuevo ser a cada individuo, sino desarrollar el espíritu originario, con los influjos del medio y de la historia, hasta alcanzar un grado superior de perfección.

Véjar Vázquez urge a formar el tipo del mexicano capaz de rasgar las sombras del mañana y asegurarse una vida elevada, en el marco de una nacionalidad poderosa. La formación de este tipo requiere la educación que engendre un sentido superior de la existencia humana, de contenido positivo, que, al trasmitirse al niño, al adolescente, al hombre, sea el germen de una vida plena de dignidad en el sentido humano y que, por encima de todo, enseñe a amar a los mexicanos sin distinción de credos, partido o clases (Véjar Vázquez, 1943, pp. 5-21).

7. LA NUEVA LEY ORGÁNICA DE 1942

Véjar Vázquez trató simplemente, después de su nombramiento, de aplicar en la SEP la política de unidad nacional, objetivo del régimen del presidente Ávila Camacho. El nuevo secretario tomó la importante iniciativa de elaborar un proyecto de nueva ley orgánica del artículo 3° y fijó la pauta general de la política educativa que desarrollaría: México necesitaba una escuela "ajena a toda influencia extraña" y al odio y la división, como la escuela no lo había sido desde que México era independiente: una escuela de amor, en la cual se formara la nacionalidad (*La Nación,* octubre 18 de 1941), es decir, una escuela que fomentara la unidad, consolidara la nacionalidad y rechazara ideologías extrañas. El nuevo secretario se proponía, al mismo tiempo: incorporar los esfuerzos privados a la educación, con la creación de la Comisión de Fomento de la Iniciativa Privada; poner mayor énfasis en la calidad de la enseñanza que en la cantidad; acabar con la coeducación; finalmente, subrayar lo espiritual, en vez de lo material, en el contenido de la enseñanza (*Excélsior,* octubre 18, 24 y 28 de 1941). Véjar Vázquez señalaba esta orientación en términos más concretos: hubo una exclusiva preocupación con el taller y la herramienta y se había olvidado lo que se refiere al alma. Era necesario volver por los fueros del alma (*El Popular,* octubre 28 de 1941).

Hacia fines de 1941, antes de la discusión parlamentaria de la nueva ley orgánica, renació la actividad de los grupos que condenaban la educación socialista y también de los que se oponían a ella (SNATE y FRMM), aliados con la Unión Nacional de Padres de Familia para manifestar, en un mitin celebrado el 1° de noviembre frente a la SEP, su apoyo y adhesión a Véjar Vázquez y a la política anunciada por él. El PAN y la Liga Defensora de la Libertad y la Iniciativa Privada apoyaron la política de Véjar Vázquez (*La Nación,* noviembre 6 y 22 de 1941; *Excélsior,* noviembre 2 de 1941). Para impedir que el gobierno quedara totalmente identificado con la derecha, Ávila Camacho declaró que no intentaba reformar el precepto constitucional sino sólo reglamentarlo (*Excélsior,* diciembre 2 de 1941). Después

de la declaración presidencial, a fines de diciembre se celebró un Congreso de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia, organismo dependiente de la SEP, de cuyos trabajos surgió la idea original de reglamentar el artículo 3° bajo el principio del socialismo revolucionario mexicano, en lugar del socialismo marxista (*Excélsior,* diciembre 18 y 23 de 1941). Después de realizar consultas con inspectores, directores y sectores del partido oficial, la SEP elaboró el proyecto de Ley Orgánica enviado al Congreso (Correa, 1946, pp. 110-113).

La exposición de motivos de la ley afirmaba la necesidad de precisar la vaguedad del texto constitucional. El término socialista se interpretaba en el sentido del socialismo de la Revolución Mexicana y se identificaba con el valor de lo social, superior a lo meramente individual. Así, el término socialista se armonizaba con los demás preceptos constitucionales. Una vez rectificado el sentido del socialismo, se detenía en la frase "combatir el fanatismo y prejuicios", entendida como "el apego excesivo a creencias y opiniones ajenas"; el prejuicio consistía en juzgar las ideas o los fenómenos sin un cabal conocimiento o una confirmación científica. Con esta definición de los conceptos básicos, la ley mantenía y subrayaba el carácter socialista de la educación, aunque circunscrita por las definiciones mencionadas y por varias adiciones que le daban un espíritu completamente diferente del contenido en la Ley Orgánica de diciembre de 1939. Nuevos eran los objetivos de la educación: fomentar el desarrollo cultural íntegro de los educandos dentro de la convivencia social, la convicción democrática y la confraternidad humana, y consolidar la unidad nacional (*Excélsior,* diciembre 27 de 1941). En conjunto, el proyecto representaba un giro radical con respecto a la Ley Orgánica cardenista, pues descartaba el objetivo de transformar la sociedad y de propiciar la colectivización paulatina de los medios de producción. El nuevo proyecto trataba únicamente de fomentar la convivencia social y de diluir la lucha de clases (*DDd,* diciembre 29 de 1941, *1* (No. 26), pp. 158-162).

La nueva ley, firmada por Manuel Ávila Camacho en diciembre 31 de 1941 (*DO,* enero 23 de 1942 [edición oficial], presentaba importantes diferencias con la Ley Orgánica de 1939. Esta tenía 95 artículos, aquélla 130. Especialmente novedoso era el capítulo IV sobre las bases de la educación pública que imparte el Estado. El artículo 16° recordaba que la educación, en cualquiera de sus grados y tipos, se sujetaría a las normas de la Constitución y sería socialista. Sus bases generales (más bien dicho, objetivos) eran las siguientes:

> Artículo 16°. La educación que imparta el Estado, en cualquiera de sus grados y tipos, sujetándose a las normas de la Constitución, será socialista.
> Sus bases generales serán las siguientes:
> I. Fomentará el íntegro desarrollo cultural de los educandos dentro de la convivencia social, preferentemente en los aspectos físicos, intelectual, moral, estético, cívico, militar, económico, social y de capacitación para el trabajo útil en beneficio colectivo;
> II. En armonía con la Constitución y dentro de los principios y normas de la misma, especialmente lo relativo a organización social, económica y política del país, tenderá a formar y a afirmar en los educandos, conceptos y sentimientos de solidaridad y preemi-

nencia de los intereses colectivos respecto de los privados o individuales, con el propósito de disminuir las desigualdades económica y social;
III. Tenderá a proporcionar a los educandos conocimientos y aptitudes para el trabajo en beneficio común;
IV. Excluirá toda enseñanza o propaganda de cualquier credo o doctrina religiosos;
V. Sin restringir las garantías que se consigna n en los artículos 6°, 7°, 9° y 24° de la Constitución, combatirá el fanatismo y los prejuicios, ajustando las enseñanzas a los métodos que informen el conocimiento científico;
VI. A través de las enseñanzas y prácticas escolares, contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país y afirmando en los educandos el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicción democrática en la fraternidad humana; y
[...] dedicará especial atención al estudio del medio físico y económico del país y de sus condiciones sociales (*DO,* enero 23 de 1942, p. 8).

Interesante novedad era el artículo 17°, definición negativa del fanatismo o prejuicio; que no es "la profesión de credos religiosos y la práctica de las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo, realizados conforme a la ley. Y añadía: "en consecuencia, los educadores no podrán, so pretexto de combatir el fanatismo y los prejuicios, atacar las creencias o prácticas religiosas lícitas de los educandos, garantizadas por el artículo 24° de la Constitución" (*DO*, enero 23 de 1942, p. 11).

La índole de las sanciones también era muy distinta. En la ley de 1939, el artículo 94° disponía que las violaciones a las disposiciones del artículo 3° constitucional y la infracción de la ley orgánica o sus reglamentos se sancionarían administrativamente con la clausura del establecimiento, pudiendo imponerse a los responsables, además, multas hasta de $1 000. En cambio, la ley de 1941 preveía que, en el caso de incumplimiento de las obligaciones señaladas en el artículo 39°, el Estado señalaría al infractor la violación, para evitar su repetición o, para que la corrigiera dentro del término prudente que al efecto se le marcaría; en caso de desobediencia a lo ordenado en la fracción anterior, se aplicaría una multa de $50 a $1 000 amonestándole nuevamente; y si reincidiere, se le revocaría la licencia y se clausuraría la institución. Se mantenía la revocación "discrecional" de las autorizaciones otorgadas a las instituciones privadas, cuando éstas faltaren a las condiciones de la ley (*DO*, enero 23 de 1942, pp. 14-15).

La ley confirmaba la enseñanza unisexual, implantada desde el inicio de la gestión de Véjar Vázquez (*El Nacional,* noviembre 20 de 1941), en los últimos ciclos de la primaria (artículo 62°) y, naturalmente, en toda la secundaria (artículo 64°).[8] Se aludía a la Normal Superior (artículo 81°, V, letras a-c, 1-5), mencionada también por la ley de 1939 (artículo 71°, letra d). El artículo 82° se refería al Instituto de Mejoramiento Profesional para los maestros que no habían terminado la carrera; el

[8] *Excélsior* (septiembre 30 de 1941) mencionaba los males de la coeducación y la necesidad de suprimirla.

104° describía la educación especial; el 105°, 11-V citaba de nuevo la educación especializada y el artículo 119°, el Consejo Nacional Técnico de la Educación. La nueva ley era un innegable avance con respecto a la de 1939 (*DO,* enero 23 de 1942, pp. 19-31).

El Congreso de la Unión aprobó, sin modificaciones sustanciales, la iniciativa del ejecutivo. La única oposición en los debates provino del secretario particular de Lombardo Toledano, Alejandro Carrillo, quien afirmó: "nosotros somos socialistas como lo establece el artículo 3°; no pensamos en el socialismo con etiquetas nacionales; por eso, proclamar un socialismo mexicano es inconcebible" (*La Nación,* enero 3 de 1942).

Las alabanzas y adhesiones a la nueva ley ahogaron la timidez de la oposición. El PAN reconocía, parcialmente satisfecho, tres ventajas en la ley recién aprobada: aceptar la religión y las tradiciones patrias como vínculo de la nacionalidad; reconocer el papel natural de la familia como principal educadora, y rechazar ideas ajenas al ser nacional. Objetaba que la nueva interpretación partiera de las mismas palabras que sirvieron en las leyes anteriores y en el artículo 3° para fomentar toda la demagogia y el desorden educativo del sexenio cardenista. El PAN temía que la nueva definición del socialismo se evaporara y emergiera entonces, de entre las ondas de los vaivenes políticos, la interpretación anterior u otra más descabellada (*DD* (senadores), diciembre 31 de 1941).

La Federación de Agrupaciones de Padres de Familia apoyó también la nueva ley e hizo saber que un millón y medio de padres de familia estaban dispuestos a enfrentarse, en caso necesario, a los líderes magisteriales, quienes con motivo de la nueva ley podrían agitar y perjudicar a los niños (*Excélsior,* enero 16 de 1942).

Véjar Vázquez pretendía una educación en busca de un reconocimiento espiritual que precisara lo femenino y lo masculino y ahondara en ambos conceptos; reconocía la antítesis entre materialismo y espiritualismo,[9] aspecto fundamental de todo el problema educativo del país; y postulaba la ineludible necesidad de reconstruirlo moralmente: reavivar los viejos y sólidos principios éticos y fortalecer lo perdurable en los individuos (*La Nación,* mayo 16 de 1942).[10]

La educación socialista había adquirido lentamente un contenido distinto, completamente alejado del pensamiento de los reformadores de 1934 y más acorde con los anhelos de diversos grupos de mexicanos.

Con todo y las rectificaciones conceptuales, Véjar Vázquez se percató de que era preciso moldear un sistema educativo que fomentara la unidad nacional y éste no podía ser sino federal. Por tanto, el secretario anunció (diciembre de 1942) que se proponía federalizar los sistemas estatales de enseñanza para superar los pro-

[9] El materialismo niega la existencia del espíritu, pero el espiritualismo, por su parte, admite la existencia de la materia.

[10] Eduardo Pallares y Rubén Salazar Mallén alabaron (*El Universal,* enero 1° y 6 de 1942) la nueva ley. Era un triunfo del pueblo sobre la tendencia comunista.

blemas técnicos y administrativos, adversos a la existencia de una sola política educativa. El Congreso de Educación (enero de 1943) fue el marco para plantear tales propósitos.

El Congreso, anunciado en *El Universal* (julio 12 de 1942), se celebró con la representación magisterial de todo el país y apoyó la nueva política educativa así como el propósito de federalizar la enseñanza (*La Nación,* enero 16 y 23 de 1943).

8. EL CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN. MÉXICO, ENERO 11-16 DE 1943

El Congreso Nacional de Educación se reunió en México, D.F., con asistencia de los delegados de los diversos grados de enseñanza, de las instituciones educativas particulares, de los padres de familia y de las universidades, así como de las entidades federativas. Su objetivo fue discutir las características de la educación nacional: ¿para qué debemos enseñar? Fines generales: filosóficos, sociológicos e históricos; fines particulares: relativos a la educación preescolar, primaria, secundaria, técnica y profesional; fines circunstanciales: referentes al estado de guerra y posguerra. ¿Qué debemos enseñar?: educación preescolar y primaria, sus programas; segunda enseñanza, escuelas y programas; enseñanza técnica, escuelas y programas; normales, escuelas y programas; unificación y métodos de enseñanza (*El Nacional,* enero 4 de 1943).

Se celebró una mesa redonda, cuyos objetivos fueron: investigar la orientación de la educación pública en todos los países del continente, su ideología y aspiraciones; buscar un tipo de enseñanza que cuadrara precisamente con ellas, a fin de que pudiera cumplir efectivamente con sus propósitos.

Tomaron parte en la mesa redonda: el secretario de Educación Pública Octavio Véjar Vázquez; el secretario de Educación Pública de Costa Rica licenciado Luis Demetrio Tinoco; el novelista y pensador venezolano Rómulo Gallegos; el ameritado penalista español Luis Jiménez de Azúa; el rector de la Universidad Nacional de México licenciado Rodulfo Brito Foucher; el decano de la Facultad de Filosofía y Letras doctor Antonio Caso; el director de la Biblioteca "México" licenciado José Vasconcelos; y otras personalidades extranjeras y mexicanas del mundo intelectual (*El Nacional,* enero 8 de 1943). Asistieron también delegados de las universidades de Texas (Austin), de Wisconsin y representantes de Cuba, Chile, El Salvador, Honduras, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Venezuela (*El Universal,* enero 9 de 1943).

La mesa redonda trató el tema de los ideales de la cultura y la educación en América, distribuido en los siguientes capítulos: ¿Cuál debía ser la actitud de los intelectuales americanos ante la crisis actual de los valores culturales en Europa? ¿Cómo debía organizarse la educación en América durante la época de la posguerra? ¿Qué ideales debía perseguir la educación en América? (*El Nacional,* enero 11 de 1943).

Al Congreso asistieron 69 delegados de las universidades de provincia, de los ejecutivos locales de los estados y de las instituciones científicas y literarias del país; 43 delegados de diversos países de Centro y Sudamérica y 43 delegados asistentes de profesores, intelectuales, inspectores federales de educación y otros elementos interesados en la obra educativa nacional.

La mesa directiva quedó constituida de la siguiente forma: Candor Guajardo, presidente; Victoriano Anguiano, primer vicepresidente; Arturo García Formenti, segundo vicepresidente; Dolores González de León, tercer vicepresidente; Alfonso Noriega, secretario general; Ramón García Ruiz, secretario de actas.

Después de la elección de la mesa directiva, se designaron las comisiones de estudios y relatores (*El Nacional,* enero 12 de 1943).

El día de la inauguración tomaron la palabra el secretario de Educación licenciado Véjar Vázquez, con el discurso comentado antes, y el licenciado José Vasconcelos, quien disertó sobre lo que debe ser la educación del hombre y las finalidades que se persiguen en todos los tiempos, antes de entrar concretamente en los problemas nacionales (*El Universal,* enero 12 de 1943). En seguida, los demás participantes analizaron las cuestiones educativas (*El Nacional,* enero 13 de 1943) con ponencias relativas a cada uno de los puntos del Congreso.

Los padres de familia presentaron una ponencia sobre la necesidad de reformar el artículo 3° de la Constitución por ser antipedagógico y carente de seriedad científica, contrario a los postulados del derecho, y origen de malestar nacional.

Pedían también al Estado amparar y proteger la iniciativa privada; efectuar la revisión de los textos escolares y la organización de concursos para la adopción de los mismos; así como la revisión de programas en vigor y métodos escolares.

Vasconcelos, citado por *El Universal* (enero 14 de 1943), afirmaba con razón que se discute todavía entre nosotros más de lo que se construye:

> [...] No tanto por ser reflejo de nuestra inestabilidad política, sino por causa de menor cuantía y más humilde: la manía de discutir y, sobre todo, la otra manía que con la anterior se asocia: la de que cada quien se siente llamado a reformar lo ya establecido, considerando que es el que reforma el poseedor de la verdad absoluta.
> Por eso no se construye; por eso nada madura; los planes se suceden a los planes; los programas a los programas; los métodos a los métodos (*El Universal,* enero 14 de 1943).

Y *El Nacional* (enero 17 y marzo 23 de 1943) añadía: quizá no había una dependencia del Estado que con la Secretaría de Educación Pública compitiera en el afán de modificaciones reiteradas.

La Nación (enero 23 de 1943) publicó un resumen de las principales conclusiones del Congreso. La educación nacional debería: formar un todo desde el jardín de los niños hasta los estudios superiores, para lograr la unificación mexicana y la integración de la persona humana como elemento activo de la sociedad; reformar los actuales planes de estudio para armonizarlos, de suerte que el aprendizaje fuera más asequible al educando, con el propósito de forjar hombres libres y socialmente

útiles dentro de las normas democráticas; preparar de modo adecuado a los niños, adolescentes y jóvenes —hombres y mujeres del futuro— para afrontar con decisión y valor, los graves problemas sociales de la posguerra; admitir, en tesis general, el contenido social del artículo 3° constitucional, sustituyendo, a iniciativa de los universitarios, las palabras "concepción racional y exacta del Universo" por los términos "concepción científica, moral y estética del Universo y de la vida"; procurar la colaboración directa y eficaz de los padres de familia para lograr un mayor éxito y aprovechamiento de la educación sobre todo en la parte moral, que debería reforzarse en los planteles; considerar el grado de profesor normalista como una carrera y, por consiguiente, exigir a los candidatos de ésta a cursar la instrucción preparatoria, base para cualquier profesión.

Las discusiones del Congreso pusieron en claro que a la mayoría de los maestros inquietaban más las cuestiones sindicales y gremiales que los problemas relativos a la ideología en torno a la educación (*La Nación,* enero 23 de 1943). La falta de críticas a la nueva política educativa animó al presidente Ávila Camacho a apoyar a su secretario del ramo, suscribiendo públicamente la tesis espiritualista en un discurso pronunciado ante el Congreso Juvenil Continental por la Victoria (agosto de 1943) (citado en *La Nación,* agosto 7 de 1943).

> El pragmatismo, el materialismo, esas bases falsas sobre las cuales, desde hace lustros, la instrucción pública creyó cimentar la estructura de la comunidad, no era sino camino para un éxito transitorio [...].

Después de todos estos escarceos, era evidente que ningún obstáculo se presentaba en el horizonte político para reformar el artículo 3° constitucional. Con todo, el ambiente no era propicio todavía por la desunión sindical del magisterio, la cual, si bien provenía de las razones políticas de los diversos grupos en pugna, se expresaba en manifestaciones de apoyo o ataque a la concepción socialista de la enseñanza. La unidad sindical se requería, por tanto, como base imprescindible para fundamentar la nueva tendencia educativa. Véjar Vázquez, que hasta ese momento había manejado hábilmente la aparición de ésta, no estuvo a la altura del manejo político de las querellas magisteriales, pues con su intransigencia ante la izquierda, impidió un arreglo satisfactorio entre los grupos más importantes de maestros.

9. LOS CONFLICTOS MAGISTERIALES

Poco después de haber asumido el cargo (septiembre 20 de 1941), Véjar Vázquez convocó a los líderes Agustín Pérez del STERM, Roberto Barrios del FRMM y Gonzalo Solís del SNATE, les fijó un plazo perentorio para efectuar la unificación y los conminó a pasar, una vez logrado éste, al régimen del Estatuto Jurídico (*El Univer-*

[11] El Estatuto del Servicio Civil.

sal, septiembre 21 de 1941).[11] Con esta indicación, el STERM tendría que separarse de la CTM y el FRMM de la CNC. Casi en seguida de la conminatoria de Véjar Vázquez, el líder de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), Gabriel Galaviz, hizo declaraciones a la prensa para apoyar la idea de la unificación y del paso al régimen del Estatuto Jurídico (*Excélsior,* septiembre 24 de 1941). La declaración de Galaviz, en lugar de favorecer el movimiento de unificación, produjo efectos contrarios, pues era patente que existía estrecha relación entre la Federación de Burócratas (FSTSE) y el STERM, uno de los más importantes grupos magisteriales en pugna.

La situación vino a embrollarse por una campaña de prensa contra los maestros comunistas, efectuada, según parecía, con la connivencia de Véjar Vázquez (*Excélsior,* 24, 25, 26 y 30 de septiembre de 1941). Los artículos publicados por *Excélsior* acusaron de comunistas a funcionarios de las distintas dependencias, a quienes Véjar Vázquez destituyó. El senador Gilberto Flores Muñoz llegó entonces a insinuar que 24 de las 35 secciones del STERM estaban dominadas por los comunistas y pidió al Senado que investigara a fondo sus actividades (*Excélsior,* octubre 10 de 1941). Tales denuncias expresaban la lucha —mucho más sorda y profunda— que, en el periodo de Ávila Camacho, libraron la fracción derechista e izquierdista del gobierno, lucha que dio a los forcejeos por la unificación magisterial un cariz de problema ideológico. Desatar este nudo de pugnas resultaba imposible por el tozudo empeño de Véjar Vázquez de combatir a los radicales.

Al mismo tiempo, Véjar Vázquez persistía en su empeño de lograr la unificación y así solicitó a algunos integrantes del comité ejecutivo del STERM, dirigidos por Gaudencio Pereza, y del FRMM, que firmaran un pacto para obligarse a celebrar un Congreso de unificación, con la condición de que no participaran la CNC, la CTM y la FSTSE. El pacto estipulaba: 1) formar un Comité Nacional de Unificación, integrado por ocho miembros provenientes de los grupos firmantes y, además, de un representante presidencial; y 2) sufragar costos del congreso con las cuotas sindicales que las autoridades educativas deducían de los sueldos magisteriales. Pronto, los miembros del Comité Ejecutivo de STERM que habían rehusado firmar el pacto reaccionaron, envalentonados por el respaldo de la central obrera y la Federación de Burócratas. Lograron la expulsión de Gaudencio Peraza, Hermenegildo Peña y Aurora Medinaveytia, signatarios del acuerdo. Tal represalia, sin embargo, amenazó con dividir irremediablemente al sindicato, pues otros miembros del Comité Ejecutivo se unieron a los expulsados, y así resultó que los partidarios del pacto formaban la mayoría. Esta circunstancia contribuyó para que los trabajos del Consejo Nacional del Sindicato, a punto de iniciarse a principios de octubre de ese mismo año, se difirieran para más adelante (*Excélsior,* octubre 2 y 3 de 1941).

Por fin, el Sexto Consejo Nacional del STERM se celebró. Fue un acto de gran importancia. Dos cometidos tenía ante sí: solucionar el conflicto surgido entre sus líderes, y preparar la proposición del organismo sindical en el debate para definir y aclarar el texto constitucional. Vicente Lombardo Toledano desempeñó entonces

importante papel, tanto en la solución del conflicto interno como en la elaboración de la proposición de los maestros de izquierda (*Excélsior,* octubre 12 y 13 de 1941). Lombardo solucionó el conflicto interno gracias a su gestión mediadora entre los dos grupos de secretarios del Comité Ejecutivo, al obtener la firma de un pacto de solidaridad que anulaba el celebrado con el secretario de Educación Pública (*El Popular,* octubre 10 de 1941). Respecto de la elaboración de la proposición del STERM, ésta se inició con una crítica a la promesa de Véjar Vázquez, hecha poco antes del inicio de las sesiones del Consejo sindical. El secretario había declarado públicamente que la reforma del artículo 3° constitucional se haría, previa consulta de la opinión pública, del partido oficial, de los sectores del Congreso de la Unión, de los gobiernos de los estados y de las organizaciones estudiantiles, con inexplicable omisión de los maestros (*El Popular,* octubre 10 de 1941).

Como el intento de David Vilchis de proponer una definición izquierdista del socialismo educativo no resultó convincente, se acordó invitar a Vicente Lombardo Toledano a que expusiera ante el Consejo sus puntos de vista sobre la educación mexicana.

En un prolijo y parcial análisis de la educación en México desde el punto de vista marxista, Lombardo concluyó que había dos tipos de educación: el socialista, que explicaba de un modo científico los hechos externos, y el sinarquista, que los explicaba por la verdad revelada y la restauración del orden cristiano. Obviamente Lombardo se declaraba por la primera opción, la única apropiada para la sociedad surgida de la Revolución Mexicana. La conferencia de Lombardo fue aclamada en el seno del Consejo del STERM y éste decidió incorporarla, como resolución, al documento final. El sindicato se comprometía, por su parte, a defender la concepción socialista de la educación, nueva forma de explicar, a la luz de la verdad dialéctica, la vida y el Universo (*El Popular,* octubre 12 de 1941).

Para esas fecha, los agremiados del STERM se encontraban divididos en dos tendencias: la lombardista, con David Vilchis a la cabeza; y la comunista, minoritaria y radical, dirigida por Gaudencio Peraza. Ambas se encontraban unidas, en ese momento, más por la oposición al secretario de Educación que por el contenido de la educación.

Con todo, lo más importante era llegar a la unificación, dejando de momento pendiente el problema de la facción que dominaría tanto al STERM como al sindicato único que surgiría de la unificación.

Anteriormente, a mediados de agosto, ocurrió un hecho importante para lo que venimos narrando: la CTM había autorizado la separación del STERM de sus filas, condición previa para que el sindicato pudiera negociar la unidad con otros grupos. Con esta autorización, el Cuarto Consejo del Sindicato pudo estudiar y aprobar las bases que servirían para realizar el Congreso de Unificación: la proporcionalidad en la representación de los diversos grupos; la elección directa de los delegados; y la no injerencia oficial en el acto. La autorización insistía, sin embargo, en una condición: la nueva organización debería mantener estrechas

relaciones con las sociedades campesinas y obreras y proponía, además, pedir un salario mínimo de $120 mensuales, la firma de un contrato colectivo y la participación del sindicato en la discusión de los presupuestos de la SEP (*El Popular,* octubre 16 de 1941) .

La disposición a obtener la unidad por parte del STERM, el grupo más numeroso del magisterio, no pudo aprovecharse, pues las relaciones entre el sindicato y Véjar Vázquez hicieron crisis por el cese de algunos empleados de la SEP. Apenas conocida la noticia del despido, el STERM, en defensa del principio de la inamovilidad, convocó a un paro de maestros para el 22 de octubre. Véjar Vázquez respondió con la publicación en la prensa capitalina, de copias de los documentos que atestiguaban las supuestas actividades subversivas de maestros comunistas en los planteles escolares. Con este paso, el problema de matiz laboral adquirió una dimensión ideológica (*Excélsior,* octubre 17 de 1941).[12]

Desde ese momento, las relaciones entre el secretario y el sindicato se hicieron críticas. Este celebró un mitin en los patios de la SEP el 25 de octubre. En el acto se leyó un memorial dirigido a Véjar Vázquez con varias peticiones: suspender la campaña contra el reconocimiento de la personalidad moral y jurídica del sindicato; respetar el artículo 3° constitucional; acabar con el sistema de policía, espionaje y delaciones usado por el secretario entre los maestros. Se acusó a la SEP de contratar elementos reaccionarios y Vilchis lanzó una ardiente perorata en defensa del artículo 3°. El mitin concluyó con una reivindicación gremial: no podría practicarse buena pedagogía con maestros mal pagados (*El Popular,* octubre 25 y 26 de 1941). En un segundo mitin celebrado en el Teatro del Pueblo (noviembre 15), se rechazó el propósito de unificación y se aseguró que el sindicato seguiría unido a la CTM (*Excélsior,* noviembre 16 de 1941).

En menos de tres semanas, la intransigencia de Véjar Vázquez había dado al traste con la tarea llevada al cabo en los meses anteriores. El problema se encontraba como antes del Congreso Nacional de Educación y la pugna política podía mezclarse con la toma de posiciones respecto a la educación socialista.

El STERM buscó entonces fortalecerse y para lograrlo se acercó al grupo magisterial más afín con él. El 20 de noviembre se anunció que el STERM y el FRMM habían firmado un acuerdo que serviría de base para instalar un Comité de unificación, cuya tarea sería convocar a un Congreso para diciembre de ese año en la ciudad de Querétaro (*Excélsior,* noviembre 20 de 1941).

Después de la reunión del Comité —el Congreso se celebró en Querétaro, a fines de diciembre (*El Universal,* enero 19 de 1942)—, la SEP tuvo la ocasión de recuperar el control perdido. Ante todo, logró que el SNATE no asistiera, ausencia sin importancia por la escasa fuerza del grupo disidente; impuso, además, un rígido control al acceso de delegados a la reunión, con la revisión de credenciales, que

[12] *Excélsior* (octubre 27 de 1941) denunciaba que no se había efectuado una limpia completa en la SEP (octubre 29 de 1941) y daba una lista de 18 personas con la relación de sus actividades.

produjo una desproporcionada representación de delegados adictos a la SEP. El objetivo del secretario de Educación Pública era proponer, mediante uno de sus partidarios incondicionales, formar un nuevo organismo sindical y controlarlo directamente. La asamblea aceptó, desde el primer momento, una iniciativa de Luis Chico Goerne en este sentido, y surgió así el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE) (*Excélsior,* diciembre 30 de 1941). Al aceptarse la proposición, el STERM y una fracción del FRMM se separaron de inmediato del Congreso y anunciaron otro para el día siguiente. Los maestros de filiación comunista, por su parte, frustrado un intento de aliarse con Gabriel Galaviz, líder de la FSTSE, siguieron un camino independiente, ocasión para la creación de un Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE) (*La Nación,* enero 10 de 1942). La porción mayor del STERM, separada del Congreso e imposibilitada de seguir a los comunistas sin cortar sus relaciones con la CTM, se cobijó bajo el amparo de la FSTSE, que la declaró afiliada a su organización. Ambas fuerzas se aliaron en seguida para dar la batalla contra Véjar Vázquez.

El intento de Querétaro engendró una división todavía mayor: además del SNATE, opuesto a dialogar con cualquier otro grupo y del FRMM, que aún dividido seguía dentro del STERM, surgieron el SMMTE, de filiación oficialista y el SUNTE, comunista. Tal número de divisiones hizo precaria la posición de Véjar Vázquez, pues sus maniobras sólo habían producido una mayor dispersión del magisterio. Se publicaron manifiestos (*Excélsior,* enero 9 de 1942) y se celebraron mítines conjuntos de la FSTSE y del STERM, en los cuales se declaró la guerra sin cuartel al secretario de Educación, pero ambos organismos afirmaban, al mismo tiempo, su adhesión al presidente de la República (*Excélsior,* enero 11 de 1942). Para enredar más una situación ya harto complicada, el SMMTE hizo público un manifiesto en el cual cargaba la culpa de la división organizada en Querétaro a los cabecillas Fidel Velázquez, Antonio Villalobos, presidente del PRM, y Gabriel Galaviz (*El Universal,* enero 15 de 1943). El sindicato denunciaba a estos líderes, cuyos intereses personales —sobre todo los económicos por el pago de cuotas sindicales— eran el motivo verdadero de su oposición a la unificación magisterial; además, pedía a los maestros que se rebelaran contra los comunistas y los vilchistas, exhortaba a los padres de familia a unirse con los maestros para luchar contra la instauración del comunismo en la enseñanza y terminaba encomendando la solución de la querella al presidente Ávila Camacho. La FSTSE se negó públicamente, por acuerdo con el presidente de la República, a responder al manifiesto del SMMTE, si bien tal declaración no impidió que algunos diputados y senadores cetemistas defendieran a Antonio Villalobos, con la explicación de que el SMMTE era un sindicato de minorías (*El Universal,* enero 17 de 1942).

Entre tanto la CTM, envuelta directamente en el conflicto por el sindicato oficialista, se apercibió para dar otro golpe a Véjar Vázquez. El 21 envió a éste un memorial con la solicitud de la inmediata reinstalación de 1 000 trabajadores manuales y administrativos, cesados por órdenes suyas. Al mostrarse el secretario remiso para satisfacer esta demanda, el Tribunal de Arbitraje para Trabajadores al

Servicio del Estado le impuso una multa de $1 000 (*Excélsior*, enero 21 y 22 de 1942). La sanción implicaba que Véjar había procedido ilegalmente. Gonzalo Solís, líder del SNATE trato de suavizar el efecto de la multa, con la declaración de que las quejas de la CTM contra los ceses decretados por la SEP tendían a crear una atmósfera desfavorable a Véjar Vázquez, y anunció que su sindicato, junto con la Federación de Padres de Familia, apoyaría al secretario (*Excélsior,* febrero 7 y 8 de 1942). Poco después, el STERM pidió la destitución del secretario. Lo acusaba de no ser un colaborador leal del presidente dentro del gabinete, sino un personaje adverso a la política del ejecutivo federal. El SMMTE acusó al Partido Comunista, en especial a Lombardo y a Vilchis, de controlar en la CTM a los maestros; al mismo tiempo, hizo un llamado a todos éstos a la unidad (*Excélsior,* febrero 16 de 1942).

Después de varias semanas de calma, el SUNTE, el STERM y el SMMTE accedieron a un llamado presidencial para formar un comité de unificación magisterial. Todavía así la discordia indujo a posponer varias veces la fecha del Congreso (*El Nacional,* febrero 19 y 23 de 1943; *El Universal,* junio 9 y agosto 3 de 1943; *Excélsior,* diciembre 22, 23 y 27 de 1943), celebrado finalmente del: 24 al 27 de diciembre de 1943.

10. Octavio Véjar Vázquez en la Cámara de Diputados

En medio de los conflictos sindicales y en parte por ellos mismos, Véjar Vázquez fue interpelado, en diciembre 30 de 1942, a nombre de la XXVIII Legislatura del Congreso de la Unión, por Antonio Betancourt Pérez ([1943], pp. 5-30), presidente de la comisión de Educación de la Cámara de Diputados.[13] La vacilante política educativa de Véjar Vázquez dio origen a la interpelación del Congreso de la Unión (*El Universal,* diciembre 12, 29 y 31 de 1942).

Betancourt acusó a Véjar Vázquez de implantar en México una escuela de amor, forja de la nacionalidad, escuela ajena a los intereses del pueblo, representados por la Revolución, y anuladora de la pugna entre explotados y explotadores, entre privilegiados y desheredados, entre traidores y patriotas; de entregar la escuela rural a los particulares cuando el artículo 3° adjudicaba al Estado, en forma exclusiva, la tarea de impartir la enseñanza primaria; de menospreciar al magisterio del país, especialmente al rural, como carente de apego a su profesión; de tolerar la desaparición de las secundarias, acusación nacida de haber la UNAM reestablecido el bachillerato de cinco años, que la institución impartía por su autonomía, fuera de todo lo preceptuado en el artículo 3° constitucional; de aconsejarse con el licenciado Vasconcelos, cuyo libro: *Historia breve de México,* era radicalmente antimexicano; de facilitar, contra el espíritu de la ley, la educación religiosa en los planteles de iniciativa privada; finalmente, de tener un peculiar concepto de la historia patria.

[13] Según el autor del folleto, el texto apareció en *El Popular,* diciembre 31 de 1942.

El secretario de Educación Pública respondió, en medio del silencio sepulcral de los diputados y de la agitación de las galerías, a la interpelación de Betancourt Pérez. Se sentía emocionado al encontrarse, por vez primera en su vida, en la tribuna parlamentaria y agrupó en varios capítulos las diversas preguntas que tenían "unidad de fondo": la educación —"el medio de conservar los tesoros culturales que nos trasmiten las generaciones pasadas, depurándolos y superándolos"— debía recoger los ideales que, en un instante dado, palpitan hondamente en el pueblo, cuya unidad depende de su integración definitiva y perdurable como Nación, el común denominador del conjunto de hombres imbuidos en la misma tradición y el mismo anhelo histórico, y habitantes de un mismo territorio. Tal denominador incluye tres categorías definitivas: el nombre, la familia y la Nación. Por tanto, para integrar la genuina nacionalidad, se requería tomarlas en cuenta.

El nuevo tipo de hombre, que "jamás lo había formado la escuela mexicana", guiado siempre por un elevado y noble pensamiento, debía sentir verdadero amor por sus semejantes, a diferencia del hombre fabricado por nuestra historia, la cual sólo enseña a odiar y jamás muestra la constructiva aportación que efectuaron, en la formación de la patria, todos los grupos de la población.

Véjar Vázquez respondió luego a las otras acusaciones: consultaba a Vasconcelos como creador de la Secretaría de Educación Pública y también de las Misiones Culturales; jamás se expresó mal de los maestros rurales, sólo acusó a quienes se atribuían tal calificativo y cobraban sin ejercer la docencia en el campo; no se refirió, al hablar de misioneros, a los religiosos, quienes se transformaron en maestros, sino proponía a los maestros actuales convertirse en misioneros, pues el sacrificio era la condición indispensable del progreso; nunca pretendió entregar la educación a los particulares, a quienes sólo invitó a coadyuvar en la solución de los problemas educativos; finalmente, negó querer suprimir la escuela secundaria y aclaró que ésta no equivalía necesariamente a la segunda enseñanza. La escuela secundaria se había copiado de sistemas educativos extranjeros en los cuales cumplía su propio destino, a diferencia de México, donde se limitaba a ser escuela de paso para el bachillerato. No pretendía abolir las secundarias sino simplemente modificar sus planes de estudio.

A pesar de mostrarse satisfecho el presidente de la Cámara de Diputados con las respuestas de Véjar Vázquez y agradecerle su comparecencia, los días del secretario estaban contados y no pudo rehacerse de los ataques recibidos.

El resto del año 1943 no registró ningún evento especial. El presidente Ávila Camacho seguía con gran interés los diversos intentos de unificar el magisterio. Así lo manifestó no sólo al invitar a los líderes de los diferentes grupos al Congreso, sino al prometerles sufragar sus gastos de viaje (*Tiempo,* noviembre 26 de 1943).

El primer paso serio hacia la elusiva unidad de los maestros consistió en la integración, a instancias del comité coligado, de los maestros del Distrito Federal —grupo mayoritario del magisterio— en un solo organismo. Los comunistas predominaron en

este proceso, gracias a la maniobra de dividir los votos, que permitió elegir como líder a Alfonso Ramírez Altamirano (*Excélsior,* noviembre 30 y diciembre 1° de 1943). El SNATE, en un último esfuerzo para impedir lo inevitable, atacó la unidad arguyendo el derecho a la libre asociación y declarando que el sindicato único no sería sino un mero instrumento en manos totalitarias (*La Nación,* diciembre 4 de 1943).

11. LA RENUNCIA DE OCTAVIO VÉJAR VÁZQUEZ

Pese a los auspicios favorables del nuevo congreso, éste corría peligros parecidos al de Querétaro, en vista de que los grupos pertenecientes al STERM y al SUNTE se proponían convertirlo en un foro para ventilar las quejas contra Véjar Vázquez. Ávila Camacho no encontró, por tanto, otra salida para obtener la unificación magisterial que pedir la renuncia al secretario de Educación Pública. Y así lo hizo.

El significado de ésta apareció palmariamente al presentarla Véjar Vázquez dos días antes de la fecha de la inauguración de los trabajos del congreso (*Excélsior,* diciembre 22, 23 y 27 de 1943). La renuncia, por otra parte, produjo "profunda emoción y pena [...] en todos los sectores del pueblo. Pena, porque el personaje dimitente posee enormes cualidades humanas" (*Excélsior,* diciembre 23 de 1943).[14] Al día siguiente, el presidente designaba titular de la SEP a Jaime Torres Bodet, hasta entonces subsecretario de Relaciones Exteriores, al mismo tiempo que recibía a los líderes principales de los grupos magisteriales y les decía: "Tengo confianza absoluta en el éxito del Congreso, sin necesidad de que se inmiscuyan fuerzas extrañas ni políticas, ni oficiales" (*Tiempo,* diciembre 31 de 1943). La jugada política del presidente fue magistral: satisfacía las peticiones de la izquierda al entregarle la renuncia de Véjar Vázquez y, al mismo tiempo, evitaba irritar a la derecha, pues el nuevo secretario Jaime Torres Bodet declaró:

> No voy a la SEP a fin de servir a ninguna secta. No tengo compromisos con ningún partido. En el sentido profesional y polémico de la palabra, no soy un político (Torres Bodet, 1969, p. 29).

Del nuevo secretario de Educación Pública decía Pedro Gringoire (*Excélsior,* enero 7 de 1944): "[...] tiene, desde luego, un punto en su contra y tres en su favor". El primero, no era profesor; en su favor señalaba tres "bellas circunstancias": no era un insigne desconocido —había sido funcionario en Relaciones Exteriores y gozaba de alto prestigio literario—; era un hombre de selecta cultura —perteneció a la generación del Segundo Ateneo de la Juventud con Enrique González Rojo, Bernardo Ortiz de Montellano, etc.—; finalmente, no era un políti-

[14] *Excélsior* (enero 7 de 1944) informaba que el presidente Ávila Camacho había reconocido al SNTE.

co "de los que se lanzan sobre los puestos con la voracidad de la concupiscencia personal".

En su primer discurso, Torres Bodet hizo suya la definición de la escuela nacional dada por el presidente Ávila Camacho: "Democrática... mexicana... hondamente social".

Para concluir ya con el tema de Véjar Vázquez, debe añadirse que su actuación en la SEP estuvo ensombrecida por extrañas contradicciones: predicó, por un lado, la escuela del amor y, por otro, aplicó disposiciones drásticas contra muchos maestros de quienes discrepaba por sus ideas; y suscitó el resentimiento de otros por las persecuciones que desató en su contra. Véjar Vázquez trató de moralizar al magisterio y fracasó en su empeño.

A pesar de los conflictos que originó, consiguió suprimir la coeducación de la escuela primaria, por considerarla peligrosa para los adolescentes; transformar, con el respaldo de Rafael Ramírez, el Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza en la Escuela Normal Superior; preparar y expedir la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública (1942); abolir las Escuelas Regionales Campesinas, separando nuevamente de la normal rural la enseñanza agrícola, para crear las Escuelas Prácticas de Agricultura; implantar nuevos programas, vigentes por 17 años, para todas las escuelas primarias de la República (urbanas y rurales), organizados por asignaturas y temas, con una introducción de alto valor pedagógico y normas y orientaciones para ayudar al maestro a realizar su labor docente en sentido globalizador; crear la Dirección General de Profesiones; fundar el Observatorio Astro-Físico de Tonanzintla, Pue.; el Seminario de Cultura Mexicana; el Colegio Nacional;[15] la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica; el Premio Nacional de Literatura; y finalmente, establecer, en el Parque Lira, la Escuela Normal de Especialización (para la educación de niños débiles mentales, ciegos, sordomudos y lisiados), cuyo primer director fue el doctor Roberto Solís Quiroga.

12. JAIME TORRES BODET (1902-1974)

Jaime Torres Bodet forma, junto con Justo Sierra y José Vasconcelos, el trío de los grandes secretarios de Educación Pública. Hijo único de Alejandro Torres y Emilia Bodet, nació en la ciudad de México, en abril 17 de 1902. La sensibilidad artística de su padre, empresario teatral, y la amplia educación de la madre, descrita por él

[15] Institución de cultura creada por decreto presidencial de abril 8 de 1943 e inaugurada en mayo 15 del mismo año. Su objetivo es impartir la sabiduría de la época y fortalecer, mediante conocimientos especializados, la conciencia de la Nación. Sus miembros fundadores fueron: Mariano Azuela, Alfonso Caso, Antonio Caso, Carlos Chávez, Ezequiel A. Chávez, doctor Ignacio Chávez, Enrique González Martínez, doctor Isaac Ochoterena, ingeniero Ezequiel Ordoñez, José Clemente Orozco, Alfonso Reyes, Diego Rivera, doctor Manuel Sandoval Vallarta, doctor Manuel Uribe y licenciado José Vasconcelos.

como una mujer afectuosa, sensible, comprensiva y apreciadora de la cultura, le proporcionaron un ambiente ideal para recibir excelente preparación en música, poesía, teatro y literatura.

Cursó sus estudios primarios y en 1913 se inscribió en la Escuela Nacional Preparatoria. Concluida ésta (1915), pasó a la Escuela Nacional de Jurisprudencia. En 1920 hubo de interrumpir la carrera para aceptar el cargo de secretario de la ENP y la cátedra de literatura en el mismo plantel. Por esa época empezó a buscar la compañía de los jóvenes poetas, a leer más críticamente y, sobre todo, a escribir. José Vasconcelos, rector entonces de la Universidad Nacional de México, lo nombraría poco después su secretario particular.

Una vez fundada la SEP, Vasconcelos designó a Torres Bodet (1922) jefe del Departamento de Bibliotecas. En 1924 preparó aquél y dirigió, con todo éxito, la primera feria del libro en la ciudad de México. Al ser nombrado el doctor Bernardo Gastélum secretario de Salubridad (1925), Torres Bodet pasó a ser su secretario y con Gastélum, Bernardo Ortiz de Montellano y Enrique González Rojo proyectaron publicar una nueva revista literaria contemporánea. Torres Bodet recibió el nombramiento de jefe del Departamento Diplomático de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y, a los cuatro años, el presidente Ávila Camacho lo nombró subsecretario del mismo ramo. De allí salió para hacerse cargo de la SEP.

Cultivó la literatura desde muy joven y publicó numerosas obras poéticas: *Fervor, Canciones, Oración delirante, Poemas, Biombos, Nuevas canciones y Margarita de Niebla.* Poco después, *Destierros, Estrella del día, Primero de Enero, Proserpina descartada y La educación sentimental.*

En el sexenio del presidente Miguel Alemán fue secretario de Relaciones Exteriores y, antes de concluir su periodo, resultó elegido secretario general de la UNESCO para un periodo de cuatro años, al término de la gestión de Sir Julian Huxley (1887-1975), biólogo inglés (Torres Bodet, 1970, pp. 331-358). Viajó por todo el mundo, dictó conferencias, presidió congresos, fundó nuevas instituciones de educación y siguió escribiendo. Publicó *Educación y Concordia Internacional* (1948). Representó a México como embajador en Bélgica y Francia. El presidente Adolfo López Mateos, conocedor de la brillante carrera de Torres Bodet, lo nombró secretario de Educación Pública.

Sus obras biográficas son *Tiempo de Arena* (1955), *Años contra el tiempo* (1969), *Victoria sin alas* (1970), *La tierra prometida* (1972). *El desierto internacional* (1971) y *Equinoccio* (1974) versan sobre su actuación en la SRE y en la UNESCO. Es uno de los pocos mexicanos que ha alcanzado notoriedad internacional.

Torres Bodet (1961, p. 241) fue un humanista no sólo en el sentido literario del término, sino en su propia vida. Promovió el desarrollo del hombre cabal, el hombre bien integrado, no el hombre unilateral. Tuvo la valentía de reconocer el peligro de haber llevado una vida muy protegida y ser una personalidad sensible. Opinaba que al artista le ayudaba más que estorbaba tener una segunda ocupación para ganar su subsistencia y mantenerse en un sano contacto con la vida real. Difería del pensa-

miento de Ortega y Gasset, quien afirmaba que el poeta comienza donde el hombre desaparece (Torres Bodet, 1961, p. 315). Le inquietaba el avance de la tecnología y la automatización que destruyen al hombre. Este no se salvaría abdicando su humanidad (Torres Bodet, 1961, pp. 767-768).

Siempre se exigió mucho a sí mismo. En sus obras se leen constantes alusiones al propio deber. Quizá la tendencia al perfeccionismo —que le notaron quienes lo conocieron más de cerca— explica su pasión por el deber. El la atribuía a un cierto ambiente jansenista de su educación primera. En su obra *Tierra prometida,* se preguntaba con qué palabra querría terminar su vida. Esta palabra sería: "Quise... ser más de lo que era" (Torres Bodet, 1972, pp. 418, 423 y 424).

La valentía fue otro rasgo saliente de Torres Bodet. Así lo mostró al aceptar la invitación de un grupo de estudiantes disidentes del IPN para que les hablara. Estos temían que el secretario de Educación se escondiera de ellos y evitara una confrontación. Por el contrario, recibió a los líderes, les prometió hablarles en su reunión general y les dijo algunas duras verdades sobre su conducta, mientras trataba de convencerlos de llevar en el corazón los intereses de los maestros. Bien sabía que la mejor manera de ganar la confianza de los jóvenes era mostrarles confianza (Torres Bodet, 1969, p. 148). Fue también un hombre sereno. Quizá su gran comprensión humana contribuía a la tranquilidad con que encaraba las distintas situaciones y tareas.

Solía considerar fríamente la naturaleza de los hechos y pedía la opinión de otras personas; las oía aunque fueran humildes y modestas, tratando sin artificialidad o afectación de penetrar en la naturaleza de los problemas y proyectar la sensibilidad de su espíritu.

> Lo que siempre admiré en Jaime [dice Alfonso Caso] fueron no sólo sus cualidades intelectuales, sino lo que creo que es en él esencial: su vocación para enaltecer al ser humano y protegerlo de todo aquello que pueda menoscabarlo y su constante fe, que nunca ha flaqueado, en la redención del hombre por la educación (Gómez, [1965], p. 16).

Fue, a pesar de sus vivas inclinaciones intelectuales, un hombre de acción. "Una terrible máquina de eficiencia" como lo caracterizó José Luis Martínez, su secretario particular en la SEP (Alba, 1955, p. 122).

> Era un hombre que vivía para trabajar. Nunca conocí un hombre tan trabajador como él ni tampoco de tan amplia visión. Nada le tomaba por sorpresa.
> Por ejemplo, si tenía que pronunciar un discurso el Día del Maestro (mayo 15), preparaba aquél en diciembre. Si me decía que debía tener cierta información para la semana siguiente, yo sabía que debía tenerla cuanto antes, porque podría pedírmela mañana (Entrevista a Mario Aguilera Dorantes, citada por Vandenberg, 1975, p. 255).

José Luis Martínez describe otro aspecto poco conocido de Torres Bodet: sus cualidades como profesor.

> Eramos sólo tres oyentes: una señorita ya de edad, un seminarista jesuita [...], y yo. Ante un público tan desnutrido, Torres Bodet daba clases que eran obras maestras de precisión, de facilidad y de estilo. Clases sólo comparables a las de José Gaos, aunque con una diferencia: Gaos es enfático, espontáneo; Torres Bodet, metódico, lúcido, sistemático (Alba, 1955, p. 121).

Después de su gestión en la SEP, en el decenio 1964-1974 Torres Bodet se dedicó a leer, a escribir y a impartir sus conferencias en el Colegio Nacional, además de otras tareas ocasionales que se le pedían. Publicó sus discursos, sus memorias, sus charlas sobre Tolstoi y una colección de poemas. Las distinciones y los honores lo seguían a todas partes.

Así llegó a mayo de 1974. El 9 terminó su manuscrito de *Equinoccio* y lo entregó a su editor. El 13 trabajó con su secretaria hasta las 2 p.m. A las 4.30 su esposa, Josefina Juárez de Torres Bodet, oyó un disparo que parecía provenir de la biblioteca. Corrió y encontró a don Jaime muerto, sentado en un sillón, con un revólver .38 en la mano derecha (*Excélsior,* mayo 14 de 1974). En su libro de apuntes estaba escrito un mensaje:

> He llegado al momento en el cual no puedo fingir, a causa de mis enfermedades, que sigo viviendo, en espera, día a día de la muerte. Prefiero ir a su encuentro y hacerlo oportunamente.
> No quiero ser molesto ni inspirar piedad a nadie. He cumplido mi deber hasta el último momento (*El Universal,* mayo 14 de 1974).

En elocuente testimonio, su esposa decía en entrevista de octubre 28 de 1974 (Vandenberg, 1975, p. 272):

> Fue un perfeccionista. Quería que su cuerpo lo mismo que su mente funcionara perfectamente. Había visto a algunos de sus amigos volverse incapacitados o seniles como niños. No quería que esto le sucediera.
> Había terminado el último volumen de sus *Memorias* cuatro días antes. Quería dejar la vida cuando todavía era un hombre entero. Decidió terminar su vida junto con su obra [Traducción nuestra].

El poder nunca le interesó en sí mismo, ni como medio para alcanzar la riqueza o la gloria. Conocía muy bien el funcionamiento del gobierno y usaba este conocimiento para empujar sus proyectos hacia una conclusión rápida y feliz, pero no era un político. El consideró siempre su tarea como la de un servidor público (Alba, 1955, p. 124).

CAPÍTULO X

NUEVOS AIRES EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

1. La campaña contra el analfabetismo

Torres Bodet llegaba a la SEP con la valiosa experiencia de haber sido secretario de Vasconcelos y con un gran interés por la suerte de los pobres. Se consagró a trabajar con entusiasmo a fin de darles a éstos una meta digna de su esfuerzo (Torres Bodet, 1969, p. 39). Así nació la campaña "pro alfabetismo", cuyo nombre Ávila Camacho hizo cambiar por el de campaña "contra el analfabetismo" porque, decía el presidente, "somos combativos por naturaleza" (Torres Bodet, 1969, p. 110).

La proporción de analfabetos era entonces casi el 50% de la población. Así, cada mexicano alfabetizado podría enseñar a uno no alfabetizado. "Cada uno a cada uno" fue la consigna de la campaña (Torres Bodet, 1969, p. 161):

> [...] la defensa del país no puede reducirse, en los años de guerra, a la coordinación material de las medidas militares que hemos adoptado [...] nada podrá verdaderamente sustituirse al factor profundo de resistencia que representa la preparación intelectual, espiritual y moral de una nación anhelosa de conservar el patrimonio vital de sus libertades [...] (*DO,* agosto 23 de 1944).

En agosto 21 de 1944, Ávila Camacho firmó la ley que establecía la campaña nacional contra el analfabetismo (*DO,* agosto 23 de 1944). La ley requería que todo mexicano alfabetizado de 18 a 60 años y no incapacitado por alguna otra razón, debía enseñar por lo menos a otro mexicano de seis a 40 años a leer y escribir.[1]

La campaña se dividía, según la ley, en tres etapas (artículo 8°): primera, de organización, principiaría a partir de la promulgación de la ley, y concluiría el último ida de febrero de 1945; segunda, de instrucción, comenzaría en marzo 1° de 1945 y concluiría el último día de febrero de 1946; tercera, de revisión y exposición de resultados, se iniciaría en marzo 1° de 1946 y se extendería hasta mayo 31 del mismo año.

[1] Véanse los editoriales de *El Nacional* (mayo 6 y agosto 22 y 23 de 1944) y *Excélsior* (agosto 23 de 1944).

Las estadísticas demográficas indicaban que la población estaba igualmente dividida entre los alfabetizados y los analfabetos. Sin embargo, la SEP pidió a cada localidad hacer un censo estricto de los analfabetos, cuyos resultados podrían incrementar el número de los que necesitaban instrucción. Como los analfabetos podrían, en cualquier parte, exceder a los alfabetizados, y ciertas categorías de éstos (marineros, soldados, policías), además de que ganaban el salario mínimo, estaban exentas de la obligación de enseñar, cada consejo municipal podría aumentar el número de estudiantes que cada ciudadano alfabetizado debería instruir.

Para asegurar el buen éxito de la campaña, la SEP publicó la Instrucción Undécima. La campaña no se limitaba a la acción de uno a uno, sino que animaba a establecer centros de instrucción en donde uno o más maestros pudiesen reunir grupos de personas para alfabetizarlas. Las organizaciones ansiosas de prometer ayuda al principio se desvanecieron. Entonces, las personas de humilde condición se presentaron a Torres Bodet. Los alcaldes de los pueblos le preguntaron si podrían usar los edificios de las escuelas públicas como centros de alfabetización, fuera de las horas regulares de clase; los médicos de poblaciones pequeñas ofrecieron sus consultorios para clases vespertinas; los trabajadores enterados de la "campaña de la ignorancia", como la llamaban, preguntaron si sus patrones podrían organizar centros de enseñanza para ellos (*Excélsior,* agosto 23 de 1944).

Simultáneamente, la SEP coordinó los medios de propaganda: prensa, radio y cinematógrafo, con la patriótica colaboración de los órganos más destacados en cada una de esas ramas de difusión del conocimiento, e inició la formación de patronatos de ayuda económica, tanto en el Distrito Federal como en los estados. Por último, se editó una cartilla de lectura, con 10 millones de ejemplares y un cuaderno de escritura, que se distribuyó gratuitamente en todo el territorio nacional. La instrucción de los indios monolingües sería en su propio lenguaje nativo, de acuerdo con lo señalado por los filólogos. Se editaron libritos propios para cada uno de los grupos principales de lenguaje: maya, náhuatl, otomí, tarahumara y tarasco.

Al fin del periodo instructivo de la campaña, cuando los resultados nacionales se tabularon, se encontró que de un total de 5 924 000 analfabetos a quienes se aplicaba la ley nacional de emergencia, 1 440 794 recibieron atención en 17 meses; 708 857 aprobaron el examen de alfabetismo con buen éxito; 732 137 estaban aún bajo instrucción. El gobierno federal había gastado, entre agosto de 1944 y agosto de 1946, $2 722 535 en la campaña. El costo por persona alfabetizada fue menor de $4.85. Con todo, los resultados fueron menos favorables de lo que se había creído, pero mucho mejores de lo esperado por Torres Bodet en momentos de desaliento. La energía de los mexicanos había proporcionado el motor de la campaña. Las cifras citadas arriba son índice elocuente del éxito logrado en tan importante movimiento de cultura popular. Así lo confirmó plenamente el presidente en la ley de enero 8 de 1946, aprobada por el Congreso de la Unión, para prolongar tan noble jornada educativa "en vista de los frutos fecundos de la misma" (*La obra educa-*

tiva en el sexenio 1940-1946, 1946, pp. 45-49; 107-108; *El Nacional,* enero 17 de 1946).[2]

El cuadro siguiente indica el lento desarrollo del alfabetismo en México, desde 1900 hasta 1950.

CUADRO 36

El alfabetismo en México

Año	*Población de 6 años años de edad*	*Alfabetizados*	*Analfabetos*	*Alfabetizados (%)*	*Analfabetos (%)*
1900	11 260 920	2 536 139	8 724 781	22.5	77.5
1910	12 527 201	3 271 676	9 255 525	26.1	73.9
1921	12 460 880	3 564 767	8 896 113	28.6	71.4
1930	13 542 305	4 786 419	8 775 886	35.3	64.7
1940	16 220 316	7 263 504	8 956 812	44.8	55.2
1950	21 038 742	11 766 258	9 272 484	55.9	44.1

(Vandenbergh, 1975, p. 217).

Con gran visión de la realidad nacional, Torres Bodet intensificó la acción extraescolar tanto por obra de la campaña nacional contra el analfabetismo, cuanto por el aumento de las Misiones Culturales y la adquisición de vehículos de motor, dotados con colecciones de libros, discos y películas instructivas y aparatos de radio y cinematógrafo. Los viajes realizados por estos vehículos, bajo la dirección de maestros aptos y prestigiados, reforzaron fructuosamente los trabajos estables de las Misiones. Las cartillas de ilustración elemental y los periódicos murales para los centros colectivos de alfabetización completaron la acción emprendida y agregaron su concurso al de la *Biblioteca Enciclopédica Popular.* De la misma manera que Vasconcelos había recorrido el país para promover la creación de la SEP, Torres Bodet lo hizo, con un grupo de líderes locales, para promover la campaña contra el analfabetismo. Insistía especialmente en que se tomara con cuidado el censo de los analfabetos y afirmaba que el trabajo de alfabetizar no iba a ser corto ni fácil, pero tampoco imposible (*La obra educativa en el sexenio 1940-1946,* 1946, pp. 150-156).

[2] Véanse *La Prensa,* enero 1° de 1946; *El Nacional,* enero 19 de 1946, informaba que Soledad Etla, Oax., había acabado con el analfabetismo y recibía un diploma y una bandera alusiva; *El Nacional* (febrero 11 de 1946) indicaba que Norteamérica se interesaba en la campaña; *La Prensa* (marzo 7 de 1946) comunicaba que el circo Atayde presentaría dos funciones pro alfabetización.

2. LA URGENCIA DE CONSTRUIR ESCUELAS

Al principio de su gestión como secretario de Educación Pública, Torres Bodet comenzó a visitar las escuelas para examinar los procedimientos de matrícula y conseguir información sobre la cual basar la distribución de fondos. Encontró las escuelas en condiciones alarmantes de pobreza y de completo abandono. Los edificios escolares eran, en su mayoría, adaptaciones de viejas casas inadecuadas, mal ventiladas e iluminadas, con instalaciones higiénicas deficientes, sin espacios para talleres y bibliotecas, con aulas frías y oscuras en el centro de las ciudades o, por lo contrario, en provincia, con galerías expuestas a un sol ardiente, que a menudo convertían las horas lectivas en tórridas zonas en las cuales el alumno penetraba sin entusiasmo y, al cabo de corto lapso, cedía al sopor insoportable (*La obra educativa en el sexenio 1940-1946,* 1946, p. 43). Los corredores sucios, los patios de tierra suelta, los muebles desvencijados, los vidrios de las ventanas rotos, los pizarrones casi blancos por el uso, eran un espectáculo común en cada escuela; los padres de familia formaban fila para matricular a sus hijos mas allá de la propiedad del plantel. Los niños que Torres Bodet vio en estas visitas le parecían más pobres, más delgados y más harapientos que los que había conocido en el tiempo de Vasconcelos; muchos iban descalzos a la escuela. Por supuesto, eran los desertores de la sociedad que había ignorado la escuela en 1921 (Torres Bodet, 1969, pp. 70-71).

Para afrontar el problema de la falta de instalaciones apropiadas, Torres Bodet inauguró, en febrero 11 de 1944 (ley de marzo 23 de 1944), un programa por el cual se creó el Comité Administrativo del Programa Federal de la Construcción de Escuelas (CAPFCE), que actuó con ejemplar eficacia.

El fondo inicial de este Comité se hallaba compuesto por 10 millones de pesos proporcionados por la Federación, 2 millones donados por la iniciativa privada y un millón cedido por Petróleos Mexicanos. La Federación se comprometió a aportar 20 millones más, 10 pagaderos en 1945 y 10 en 1946; y el donativo de Petróleos Mexicanos era de 2 millones, uno de los cuales se depositó en agosto de 1945 y el otro sería entregado poco después.

Se elaboró un plan para la construcción de 796 nuevos edificios. Se concluyeron 352: tres jardines de niños, 342 escuelas primarias, tres secundarias y cuatro planteles para diversas finalidades. En 1946 se terminaron otros 236: 216 primarias, seis secundarias, 13 planteles diversos y un internado. De esta forma, se podría otorgar inscripción a 200 683 alumnos más en el país, entre niños y adolescentes (*La obra educativa en el sexenio 1940-1946,* 1946, pp. 43-45; 281-286).

3. LA ENSEÑANZA RURAL

Después de un estudio sobre la enseñanza rural, Torres Bodet estimó que era imperioso mejorar la situación de las normales rurales. Reemplazó el plan de cuatro años por otro de seis, como el de las normales urbanas. Y argumentó que no era

prurito de simetría con los programas vigentes en las ciudades, sino la convicción de que el cargo de maestro rural era difícil y no convenía limitar los estudios de éste a un lapso apenas mayor que el previsto para la segunda enseñanza.

En 1944 existían las siguientes normales rurales: Galeana, N. L.; Camicin, Jal.; Cañada Honda, Ags.; Huetamo, Mich.; Oaxtepec, Mor.; Flores Magón, Chih.; Huamantla, Tlax.; Xochiapulco, Pue.; Hecelchakán, Camp.; Tamatán, Tamps.; Ayotzipa, Gro.; Matías Ramos, Zac.; Comitancillo, Oax.; El Mexe, Hgo.; Jalisco, Nay.; Tenería, Edo. de Méx.; Salaices, Chih.; Tamazulapa, Oax. Estas normales eran atendidas por 654 profesores, que servían (1946) a 3 533 alumnos, 968 más que los registrados en 1940. El número de profesores no era aún suficiente para el trabajo requerido de ellos (*La obra educativa...,* 1946, pp. 27-28; 207-216).

Desde 1941, con Sánchez Pontón, surgió un nuevo tipo de escuela: la Escuela Práctica de Agricultura, que en número de 12 dirigía el Departamento de Enseñanza Agrícola de la SEP. Esta clase de escuelas, destinada a proporcionar capacitación técnica a los campesinos cultos y a desarrollar en los jóvenes las habilidades indispensables para explotar económicamente la tierra, los animales domésticos y las industrias derivadas del trabajo agrícola, formaba especialistas de tipo práctico y preparaba a los alumnos dotados de real y clara aptitud para los estudios superiores de agricultura (*La Escuela Práctica de Agricultura,* 1946, pp. 33-36; *El Nacional,* enero 15 de 1946).

Las Escuelas Prácticas de Agricultura proporcionaban no sólo los cuatro años de primaria elemental, propios de las demás escuelas rurales, sino añadían otros dos años, con los cuales se dotaba a los educandos de los conocimientos necesarios para servir como expertos en agricultura, ganadería y otras industrias regionales. De las 40 horas semanales que el plan señalaba para este ciclo, 25 se dedicaban a actividades agropecuarias o industriales y 15 a asignaturas informativas (*La obra educativa...,* 1946, pp. 34-37).

4. LAS MISIONES CULTURALES

En 1942 se restableció la red de Misiones Culturales (suprimida por Cárdenas en 1938) y se asignó a las Misiones una tendencia primordialmente orientada a la elevación del nivel cultural de los núcleos de población que, de manera apremiante, necesitaban acelerar el ritmo de su desarrollo. Se organizaron 32 grupos, 30 de carácter rural y dos de capacitación magisterial. Por la comprobación de los excelentes resultados obtenidos, la SEP aumentó esos grupos a 44 y, en 1946, a 49 (*La obra educativa...,* 1946, pp. 16-17; 173-206).

La calidad se convirtió en el énfasis inicial de las Misiones Culturales. Por eso, en 1942 se organizaron 20 de éstas, de carácter estacionario. Se les dio el título descriptivo de Misiones Culturales Rurales y se les asignó la tarea de servicio económico, educativo y social a la comunidad.

Se crearon también dos Misiones urbanas de naturaleza itinerante (1942), con el objeto primario de elevar la calidad cultural y profesional de los principales maes-

tros de los centros urbanos (*Memoria de la Oficina Auxiliar de Misiones Culturales,* 1942, p. 24; *El Nacional,* marzo 5 de 1942).

Las Misiones Culturales de 1944 se podrían comparar, en este respecto, con las primeras Misiones que efectuaban sus institutos en las capitales de los estados e invitaban a los maestros de la comunidad a registrarse en el programa de sus actividades. Los institutos de estas Misiones duraban unas cinco semanas. Durante ese mismo año se organizaron diez Misiones especiales con el propósito primario de estimular la producción agrícola y animar las pequeñas industrias en las comunidades (*Informe,* 1947, p. 33). En 1946 se organizaron 12 Misiones motorizadas para atender a regiones indígenas, alejadas de la ruta de las Misiones rurales ordinarias.

Estas Misiones estaban dotadas de un vehículo como autobús, equipado con proyector de cine, aparato de radio, sistema de sonido, fonógrafo, planta de luz eléctrica, películas, discos, bibliotecas, medicinas y todos los materiales necesarios para desarrollar un programa cultural en esas regiones (*Informe,* 1947, p. 38).

Desde su fundación, el carácter de las Misiones Culturales Rurales permaneció relativamente constante. Su programa de servicio se mejoró continuamente y se expandió, pero las Misiones mismas experimentaron poco cambio. Puede decirse que la misión rural fue el núcleo del sistema de Misiones. Respondía a una necesidad específica y continuada. Dos terceras partes de las Misiones eran de este tipo.

Según Delmez (1949, p. 176), en 1942 había 250 misioneros trabajando en el campo. En 1947, al término de la administración de Ávila Camacho, eran 488. En ese mismo periodo, el presupuesto para la operación se duplicó. En 1947 fue de 2 200 000.

5. LA EDUCACIÓN URBANA

5.1 *La educación preescolar*

La educación preescolar desde 1937, por decisión del presidente Cárdenas, quedó adscrita a la Dirección de Asistencia Infantil que luego se convertiría en Secretaría de Asistencia Social (1938). En 1942, por un decreto semejante, el presidente Ávila Camacho la trasladó de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (1941) a la Secretaría de Educación, en su Departamento de Educación Preescolar. El secretario Torres Bodet nombró en seguida una comisión reorganizadora de los programas en torno a salud, educación y recreación.

Torres Bodet consideraba que, si bien la educación de los niños era tarea propia de la madre, sin embargo, muchas de éstas no disponían de un margen de tiempo libre para atender a los pequeños y otras no siempre poseían la dirección pedagógica que se requiere para educarlos. Por tanto, urgía una ayuda técnica del Estado.

La SEP se empeñó en mejorar las instalaciones de estos planteles y de proveerlos de muebles especiales y de material didáctico conveniente. En cinco años casi se duplicó el número de los jardines de niños que existía en 1940. En 1946, las

inscripciones eran de 46 783 niños, repartidos en 620 jardines de niños y atendidos por un personal de 1 492 entre directoras, educadoras y personal auxiliar (*La obra educativa...,* 1946, pp. 12-13; 57-58; 63-72).

5.2 *La educación primaria*

El secretario de Educación Pública se empeñaba en respetar el postulado de que todos los niños mexicanos tenían igual derecho a recibir una misma educación. Sin embargo, consciente de que no podían recomendarse tipos análogos de actividad escolar en ambientes opuestos o diferentes, dio órdenes de que se tuviesen en cuenta las diferencias de lugares. Así, aducía el caso de los libros de lectura, que desarrollan ideas de validez democrática para todos los mexicanos, pero cuyo vocabulario debía atender a las costumbres de los habitantes, los datos de la naturaleza y el clima de cada región. El mismo principio valía en la cuestión de los programas. Al mismo tiempo, se preocupaba de que en un país tan heterogéneo como el mexicano, con territorio tan vasto y comarcas tan aisladas, la educación primaria debía guiar hacia una mayor homogeneidad de la población. Para eso recomendaba fundir los regionalismos, sin destruirlos, dentro de un todo francamente armónico. Esta razón valía con mayor peso en el caso de los indígenas. Sin desconocer el significado de la provincia, constituiría un error estético y también político menospreciar las particularidades de los núcleos indígenas, pues equivaldría a condenarlos a una asimilación limitada, torpe e injusta.

El incremento dado a la educación primaria estaba en proporción con el interés concedido a la revisión de los planes y programas: en 1940, las escuelas primarias del Distrito Federal estaban atendidas por 4 883 profesores de la SEP. En los estados y territorios los planteles dirigidos por la SEP eran 12 140. Los alumnos en las escuelas del Distrito Federal eran 212 624 y en las de los estados y territorios 972 270 (*El Nacional,* enero 28 y 29 de 1946).

En 1946, 7 235 profesores enseñaban en las 748 escuelas del Distrito Federal y 326 291 alumnos asistían a ellas. En los planteles federales de los estados y territorios, 25 543 maestros educaban a 1 514 448 alumnos. En 1946 se sostenían 23 internados de primera enseñanza en la República, con 143 maestros de grupo y 6 474 alumnos. La educación primaria llegó en 1946 a zonas del territorio y capas de la comunidad que parecían predestinadas a una larga espera en las sombras de la ignorancia. Así, 1 848 843 niños y niñas de México recibían esa educación en planteles dirigidos por la administración federal; 100 138 en colegios particulares, y 1 058 965 en escuelas sostenidas por estados y municipios (*La obra educativa...,* 1946, pp. 13-16; 58-61; 73-86; *La Prensa,* enero 5 de 1946).

5.3 *La enseñanza primaria en los estados y territorios*

Al instalarse el nuevo régimen el 1° de diciembre de 1940, confirmó el propósito de impulsar el sistema de escuelas rurales que convirtieron a México en guía de mate-

ria educativa para los demás pueblos de Latinoamérica. La heterogeneidad de la Dirección General de Enseñanza Primaria en los estados y territorios obligó a introducir algunos cambios importantes. Quedó ésta reestructurada de la siguiente manera: Dirección General; Subdirección General; Cuerpo Técnico; Oficina de Planeación y Coordinación; Oficina de Inspectores; Oficina de Control Escolar —de la cual dependían las escuelas rurales urbanas, semiurbanas, "Artículo 123°", particulares incorporadas y federalizadas—; y la Oficina de Parcelas Escolares y Trámite Administrativo.

La Dirección General reorganizó e incrementó las actividades de orden técnico en la planeación y organización del trabajo en la escuela; en la organización de los alumnos para el trabajo escolar y, sobre todo, en las finalidades y medios que debían poner en práctica las escuelas rurales de demostración. Publicó también orientaciones sobre la técnica de la enseñanza. La Dirección General tenía bajo su jurisdicción un gran número de escuelas (*La obra educativa...,* 1946, pp. 87-91), como aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 37

La enseñanza primaria

Escuelas	
Rurales	11 813
Federalizadas	1 636
Artículo 123°	493
Urbanas y semiurbanas	471
Particulares incorporadas (hasta 1945)	430
Total	14 843

(*La obra educativa...,* 1946, p. 91).

De 1940 a 1946 el incremento total real de escuelas fue de 4 200. El aumento de maestros, considerado sólo el de los federales, fue de 3 948. En 1940 había 17 848; en 1946, 21 780.

De estas escuelas, aproximadamente el 60% poseían edificio adecuado y 25% tenían casa para el maestro.

En el orden social, la Dirección General dictó normas precisas para mejorar la vida, hábitos y economía de las comunidades (*La obra educativa...,* 1946, p. 92).

El movimiento de alumnos aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 38

Número de alumnos
1940-1946

Años	*Alumnos*
1940	972 270
1941	979 032
1942	944 786
1943	1 140 347
1944	1 278 497
1945	1 345 066
1946	1 375 000

5.4 *La didáctica*

5.4.1 *Los planes y programas de estudio (1941)*

En 1941 se publicó un instructivo,[3] más concreto que el anterior, sobre las diversas actividades de la "escuela dotada de un sentido social claramente definido" (nótese que no más "socialista" o "colectivista"). Se procuraba establecer un contenido científico en relación con las leyes psicológicas del aprendizaje, para hacer surgir de ellas, con toda naturalidad, la orientación ideológica.

En estos programas se presenta cada materia con sus finalidades específicas tanto generales como particulares.

El documento propone, como método educativo, las unidades de trabajo,[4] cuyo objeto es la globalización de la enseñanza. Explica brevemente en qué consisten y destaca su similitud con otras técnicas, también ejes de actividad escolar, como son el método de proyectos, los centros de interés o los complejos.

El documento incluye una lista sugerida de unidades de trabajo, que puede modificarse o ampliarse a juicio del maestro. Las materias de geografía, historia y civismo siguen englobadas bajo ciencias sociales pero, dentro de los objetivos particulares, se distinguen claramente. En la enseñanza de la historia, se perciben importantes modificaciones. En algunos casos el orden de las materias es progresivo, aunque en otros es regresivo. Se suprime la división entre "historia patria" e "historia universal"; ambas se engloban y se trata de relacionarlas.

Algunas cuestiones sociológicas se incluyen bajo el rubro de "historia de la cultura"; la educación cívica se trata, con un sentido histórico, bajo la denominación de

[3] *Programa para las escuelas primarias de la República.* México: Secretaría de Educación Pública, 1941.

[4] Véase supra p. 160 sobre las unidades de trabajo de Morrison.

"historia de las instituciones políticas de México"; también se incluyeron temas de "economía política".

Cabe hacer notar que el lenguaje utilizado en estos programas se encuentra ya libre de expresiones socialistas o antirreligiosas, aunque dentro de los temas de economía política se incluyen algunos característicos de la perspectiva marxista, por ejemplo, la plusvalía, el valor y las organizaciones obreras. Por otro lado, también se proponen temas como "el derecho de propiedad" y "el capital financiero, mercantil e industrial".

Resulta interesante que, si bien el año de la publicación de estos programas es 1941, el prólogo, que incluye los fines y características de los mismos, está suscrito por el licenciado Gonzalo Vázquez Vela, secretario del Ramo en el sexenio de Cárdenas.

5.4.2 *Nuevos planes y programas de estudio (1944)*

En 1944, la obra *Programa para las escuelas primarias de la República Mexicana* introdujo nuevos programas en la enseñanza primaria.[5] En primer lugar, aparece la lista de materias del plan general de estudios.

CUADRO 39

Plan de enseñanza primaria

Lenguaje	Aritmética
Ciencias naturales	Geografía
Historia	Civismo
Dibujo	Música y canto
Trabajos manuales	Economía doméstica (para niñas)
Educación física	

En seguida se aclara que el hecho de presentar un plan de asignaturas sueltas no significa que hayan de estudiarse y aprenderse sin relación entre sí; para comprender esta relación, se sugiere reunirlas en dos grupos:

1. Materias instrumentales (básicas: lenguaje, aritmética y geometría, dibujo, trabajos manuales; y complementarias: música y canto, y educación física).
2. Materias informativas (ciencias naturales y ciencias culturales o sociales).

En la organización del trabajo escolar se establece el enlace entre las materias, cuidando que el contenido o materia del segundo grupo sirva de elemento a las actividades del primero, rasgo evidente en los programas.

[5] *Programa para las escuelas primarias de la República Mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública, 1944.

Entre las características de estos programas se señalan las siguientes: *son mínimos; son flexibles; son graduados; son nacionales; son orgánicos* (se especifican los fines, los temas de conocimiento y las actividades); *son anuales; son perfectibles; son para los niños mexicanos.*

Los fundamentos de los programas radican en tres aspectos: legal, orgánico y funcional. Como fundamento *legal* se toma la Ley Orgánica de Educación Pública del 31 de diciembre de 1941, cuyos artículos 16°, 17°, 18°, 19° y 20° concretan las bases, principios y normas que han de regir la educación pública mexicana, y los artículos 57°, 59°, 61°, 66° y 118° (incisos II y III) relativos a la educación primaria.

Como fundamento *orgánico* se consideran la estructura y organización de las distintas materias que, en estos programas, obedecen a los siguientes principios: a) son lineales dentro de cada grupo; b) son cíclicos; c) permiten la concentración; d) permiten la coordinación. (Más adelante se aclara que este tipo de ordenación no excluye la posibilidad de aplicación de los sistemas globalizadores).

El aspecto *funcional* se refiere a la función didáctica que, según se establece, debe ajustarse a los fines generales y específicos del conjunto de materias del plan de estudio.

El documento señala también que la adaptación y aplicación de los programas debe tomar en cuenta al niño, el ambiente y la escuela. Respecto de esta última se indican cuatro aspectos: a) su organización; b) la distribución de materias (de conformidad con los sistemas de ordenación lineal o cíclica); c) el material; d) los métodos. En cuanto a los métodos, se especifica claramente que no hay preferencia por un método determinado; se reconoce que no siempre pueden aplicarse los mismos métodos ni de la misma manera; se establece que la SEP deja en libertad a los maestros para seguir los procedimientos que estén más de acuerdo con su preparación y con las condiciones del medio, siempre y cuando se logren los objetivos fijados.

Se dan también indicaciones sobre la preparación de las clases y diario escolar y sobre el control de resultados (mediante pruebas de diagnóstico y de aprovechamiento que deberían llenar las siguientes condiciones: ser suficientes, inequívocas, unívocas, adaptadas, económicas y objetivas).

Finalmente, se habla de querer borrar las desigualdades totalmente; de lograr homogeneidad espiritual; de acercamiento; de unificación, "ya que es el amor, quiérase o no, el que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar... una Nación fuerte" (*Programas...,* 1944, p. 25).

Claramente se percibe una tendencia hacia la unidad de los mexicanos, apartada de las directrices del *Plan de Acción de la Escuela Socialista* (1935), con su "lucha de clases", antagonismo y desconfianza; es decir, tendenciosa y sectaria.

En cuanto a orientaciones pedagógicas preliminares a los programas en sí, el documento de 1944 las ofrece bastante amplias, claras y concisas y, además, desde la perspectiva de una teoría pedagógica sólida, bien fundamentada e imparcial. Mientras en los documentos de 1935 y 1941 se dedican cuatro y seis hojas respec-

tivamente a estas consideraciones, sin tratarse propiamente de orientaciones pedagógicas para los maestros, en este documento se dedican 25 hojas para el análisis, descripción, fundamentos y aplicación de los mismos. Suscribe los *Programas* el licenciado Octavio Véjar Vázquez, secretario de Educación Pública.

La citada publicación proporciona tres ejemplos (modelos) de centros de interés y proyectos, y agrupa, por vez primera, los grados escolares por ciclos.

Entre las finalidades del estudio de la historia se enumeran: "6) Crear una actitud de solidaridad y de responsabilidad colectiva, tendiente a lograr la unidad nacional y la superación de nuestro pueblo. 7) Desarrollar una actitud de comprensión hacia otros pueblos".

El viraje de 180 grados en estas finalidades aparece al recordar algunas del estudio de la historia en el *Plan* de 1935: "... señalará las contradicciones que se establecen, primero entre la naturaleza y los hombres, y más tarde, entre estos mismos... Se explicará igualmente la universalidad de la lucha de clases...", etcétera.

Cabe hacer notar que mientras el *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista* de 1935 señala claramente los fines generales de la escuela primaria como:

> Preparar a las nuevas generaciones en la lucha para el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados, que los niños adquieran una recia conciencia socialista, [...] y los ideales que les permitan actuar como factores conscientes y dinámicos de la integración gradual de un nuevo orden social (*Plan,* 1935, pp. 3 y 24).

Los programas para las escuelas primarias de la República (1941 y 1944) no mencionan los fines generales de la escuela primaria, aparte de las finalidades generales y particulares de cada asignatura. Esta diferencia podría deberse a la incongruencia entre el texto (socialista y combativo) del artículo 3° de la Constitución y las nuevas políticas de "unidad" y conciliación del gobierno del presidente Ávila Camacho.[6]

5.4.3 *Las técnicas de la enseñanza*

El secretario Torres Bodet designó, en febrero de 1944, una Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares, con el objeto de estudiar las reformas adecuadas dentro del ramo (*La obra educativa*..., 1946, p. 55).[7]

[6] En el sexenio se aprobaron los textos de Paula Galicia, *Letras de Colores y Ciprés* (2o. año), y *Mis juguetes y yo* de Miguel N. Lira y Valentín Zamora. Asimismo, la *Historia Universal* (6o. año) de Raúl Contreras Ferto y Faustino Coslaya García, de la cual *La Nación* (mayo 4 de 1946) hacía un juicio desfavorable. No se tiene noticias de otros libros. El *Civismo* de Benito Solís Luna, salpicado de errores históricos, recibió también un adverso juicio (*La Nación,* mayo 18 de 1946).

[7] Parece que los planes y programas de que se habló en páginas anteriores fueron aprobados por esta Comisión y publicados bajo el nombre de Véjar Vázquez por haber éste iniciado la revisión.

La comisión emprendió, después de elaborar el plan de estudios y definir los programas, la tarea de determinar los métodos que deberían seguir los maestros en la enseñanza. Examinó concienzudamente las mejores experiencias, tanto de los maestros mexicanos como de los extranjeros e, interpretando con juicio la doctrina en que se apoyan las técnicas más avanzadas, recomendó para la enseñanza primaria, los métodos globalizados, activos y funcionales, que en esencia siguen las leyes naturales de todo aprendizaje. La primera de éstas se cifra en realizar dicho proceso no fragmentariamente, sino por conjuntos unitarios, cabales y completos. Los niños sólo asimilan cuando comprenden por experiencia y derivan por sí mismos los conocimientos de su propia actividad y repudian las nociones ya hechas que, pasivamente, tratan los maestros de darles.

Esta metodología que desde tiempo atrás algunos profesores intentaban introducir en el país nunca se había abierto paso por tropezar con la rutina escolar. Al optar la Comisión por los métodos globalizados y activos de enseñanza, asumió ante los maestros del país la seria responsabilidad de orientarlos, para implantar los programas nuevamente elaborados. Así, se señalaron en los programas no sólo las unidades o conjuntos globalizados de trabajo escolar, sino también las conexiones que, con cada unidad, tienen las diversas materias de enseñanza y las que guardan relación con la vida. Además, se las completó con las actividades por cuyo medio pueden desarrollarse.

Atenta la Comisión a la vida misma mundial, examinó una vez más los capítulos relativos a las ciencias sociales: geografía, historia y civismo, a fin de señalar, con mayor precisión, los nuevos ideales de la vida humana surgidos de la última crisis mundial (*La obra educativa*..., 1946, pp. 58-61).

En el sexenio de Ávila Camacho, José Ávila Garibay[8] propuso el "método de jornadas". Como otros países tenían sus propios métodos, México debería tener el suyo. E1 autor lo definía así: "el método de jornadas consiste en una serie de actividades pedagógicas, que se van desarrollando en el transcurso del año, de acuerdo con nuestra vida nacional" (1948, p. 29).

Las jornadas son unidades de trabajo que pretenden alcanzar dos fines: primero, lograr que el niño aprenda con mayor interés los conocimientos que le imparta el maestro; segundo, despertar en el educando el amor a su patria.

Las jornadas son también centros de interés, pues hacen más atractiva la labor escolar: pueden ser semanales, mensuales, bimestrales o trimestrales. Lo importante consiste en los temas; la bandera; la independencia; el árbol; el niño; el soldado; el trabajo; la raza, etc. Las jornadas pueden aplicarse a los distintos grados y se convierten en el centro de gravedad de todas las asignaturas. Así se logra que las materias cambien, lo mismo que el modo de enseñarlas y estudiarlas (Véase ejemplificado un caso, Ávila Garibay, 1948, pp. 45-48).

[8] *El método de jornadas aplicado a la escuela primaria* (*2a.* ed.) México [SEP], 1948.

6. Los internados de enseñanza primaria

La creación de las antiguas escuelas "Hijos del Ejército" se debió al interés de Cárdenas por impartir una educación completa a los hijos de militares de baja graduación. En 1926, en Villa Cuauhtémoc, Ver., se estableció la primera escuela "Hijos del Ejército"; en seguida, otro plantel, en Morelia, Mich.; y en 1935 empezó a funcionar un tercero en México, D.F. Planteles semejantes se establecieron[9] en diversas entidades federativas del país.

En noviembre 12 de 1942, durante el sexenio de Ávila Camacho, se creó el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria, a cuyo cargo estaban 18 internados, de los cuales 16 eran antiguas escuelas "Hijos del Ejército", con una población escolar de 4 187 alumnos. A éstos se añadían los internados "Francisco I. Madero", en la capital, con 600 educandos, y el "España-México" en Morelia, Mich., con 500 alumnos. La SEP determinó, durante el sexenio, dar a estos planteles una orientación definida para que respondieran al elevado propósito con el que habían sido establecidos: educar e instruir, en el más amplio sentido de la palabra, a niños de notoria pobreza, que desearan prepararse para ser elementos útiles a sí mismos y al país. La SEP pretendía hacer de estas escuelas verdaderos centros culturales, en los cuales niños y niñas recibieran educación íntegra, prefiriendo a los desheredados de la fortuna, cuyos familiares no podían enviarlos a ninguna escuela.

El Departamento atendía al aspecto técnico: formular programas, horarios, pruebas, etc.; llevar el control de alumnos y promover las secciones femenil e industrial.

Los planteles se dividían en 13 internados para varones, tres para mujeres y el resto mixtos.

De acuerdo con las actividades que desarrollaban, se dividían en planteles esencialmente industriales (diez); planteles esencialmente agrícolas (cuatro); planteles agrícolas e industriales (cinco), y planteles esencialmente femeniles (tres). El costo mensual por alumno era $53.70, cantidad exigua si se la compara con el gasto por el mismo concepto en otras instituciones.

Los internados contaban con talleres de imprenta, modelado, juguetería, carpintería, herrería, alfarería, etc. Cooperaron en forma notable al éxito de la campaña de alfabetización (*La obra educativa...*, 1946, pp. 95-106).

7. La enseñanza secundaria

La SEP sustentaba la tesis de que la unidad nacional exigía un ciclo secundario unificado, práctico y amplio. No discutía sobre las ventajas del bachillerato único o

[9] El estado de estos internados, según *La Nación* (abril 24 de 1942), era deplorable. Estaban habitados "por una caterva de ogros" que impedían la entrada. Se esperaba de la SEP rehacer esta obra y humanizar la vida de los pequeños que descendían de los sufridos soldados del Ejército.

múltiple. Cualquiera que fuera la regla que se adoptara, en definitiva la unidad de la educación secundaria facilitaría a la postre su aplicación. La estructura básica y los principios generales bien coordinados darían mayor flexibilidad y amplitud a los planes preparatorianos.

Se reconocía que la educación secundaria había luchado contra la amenaza de dos invasiones contradictorias: de la instrucción primaria y de la instrucción superior. Cada una trataba de dominarla para su propio provecho. Así fue como se intentó hacer de ella un bachillerato frustrado o reducirla a las proporciones de un complemento anodino de la primaria. La secundaria debía ser ante todo una educación para la adolescencia. Nada más, pero nada menos (*La obra educativa*..., 1946, p. 18). Para servir a México, la escuela secundaria debía ser una escuela primordialmente educativa que capacitara a los jóvenes para el bachillerato universitario o para la vocacional técnica, pero que jamás ignorara que la gran mayoría de ellos no saldría de sus aulas hacia otras, sino a afrontar la vida, el combate por la existencia.

Por tanto, la SEP suprimió las fronteras entre la escuela secundaria y la prevocacional y trató, al unificar el ciclo, de que no prevalecieran en éste ni el empirismo práctico ni el dogmatismo teórico.

Cinco puntos esenciales encerraba la reforma de la segunda enseñanza: eliminar los métodos didácticos de tipo memorista que constreñían a los alumnos a repetir con automatismo unos apuntes alejados de ser instrumento de aprendizaje; sustituir por el estudio, dirigido en la propia escuela con el consejo del profesor, las tareas a domicilio, tan fatigosas para los padres y alumnos; crear grupos móviles,[10] para evitar que el estudiante de menor capacidad en determinadas asignaturas marcara el paso del progreso y, en cambio, impedir que el alumno inteligente se frenara por quienes avanzaban con dificultad. La formación de los grupos móviles haría más homogéneo al conjunto: aligeraría los programas conservando los temas sustanciales, procurando asociarlos con las asignaturas afines y presentando, en lo posible, cada unidad de trabajo de modo que el aspecto teórico se relacionara con la experiencia práctica; finalmente, fortalecería las enseñanzas de categoría educativa más evidente como el civismo y la historia patria y universal (*La obra educativa*..., 1946, pp. 17-21; 173-206).

Se recordará que el plan de estudios de la secundaria experimentó un cambio en 1936. Al año siguiente se le hicieron ajustes, consistentes en introducir de nuevo materias electivas y fijar un tiempo de labores entre 32.30 y 34.30 horas a la semana. Obviamente, no todas las clases eran teóricas (cf. *supra* pp. 118-121).

El plan de estudios era el siguiente:

[10] Elementos del Plan Mannheim. Véase la obra de Juan Manuel Moreno G., Alfredo Poblador y Dionisio del Río. *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo, 1984, pp. 433-434.

CUADRO 40

Plan de estudios de secundaria

Primer año

	Horas de clase	*Horas de estudio*	*Total de horas*
Matemáticas (aritmética, nociones de álgebra y geometría) (primer curso)	4	2	6
Biología (primer curso)	3	1	4
Geografía (física) (primer curso)	2	1	3
Historia universal (primer curso)	3	1	4
Lengua y literatura castellana (primer curso)	4	2	6
Lengua extranjera (inglés o francés) (primer curso)	2	1	3
Educación cívica (moral, economía y social) (El hombre en la sociedad: con especial referencia a los problemas de México) (primer curso)	3	1	4
Educación musical (primer curso)	2	–	2
Dibujo (imitación) (primer curso)	2	–	2
Talleres y economía doméstica (primer curso)	4	–	4
Educación física e instrucción preliminar (primer curso)	2	–	2
Total	31	9	40

Segundo año

Matemáticas (aritmética, álgebra y geometría) (segundo curso)	3	1	4
Física	3	1	4
Biología (segundo curso)	2	1	3
Geografía (humana) (segundo curso)	2	1	3
Historia universal (segundo curso)	2	1	3
Historia de México (segundo curso)	2	1	3
Lengua y literatura castellana (segundo curso)	3	1	4
Lengua extranjera (inglés o francés) (segundo curso)	2	1	3
Educación cívica (moral, economía y social) (El hombre y la economía: con especial referencia a los problemas de México) (segundo curso)	3	1	4

Educación musical (segundo curso)	1	–	1
Dibujo constructivo (segundo curso)	2	–	2
Talleres y economía doméstica (segundo curso)	4	–	4
Educación física e instrucción preliminar (segundo curso)	2	–	2
Total	31	9	40

Tercer año

Matemáticas (álgebra, geometría y nociones de trigonometría) (tercer curso)	3	1	4
Química	3	1	4
Biología (tercer curso)	2	1	3
Geografía de México (tercer curso)	2	1	3
Historia de México (tercer curso)	3	1	4
Lengua y literatura castellana (tercer curso)	3	1	4
Lengua extranjera (inglés o francés) (tercer curso)	2	1	3
Educación cívica (moral, economía y social) (El hombre y el derecho: con especial referencia a los problemas de México) (tercer curso)	3	1	4
Educación musical (tercer curso)	1	–	1
Modelado	2	–	2
Talleres y economía doméstica (tercer curso)	4	–	4
Educación física e instrucción preliminar (tercer curso)	2	–	2
Opción	2	–	2
Total	32	8	40

NOTA. Tercer grado: opciones.

1. Con taller
   a) Dos horas para agregar a cuatro de taller
   b) Dos horas para agregar a matemáticas, ciencias o arte

2. Sin taller
   a) Seis horas para agregar a tres cursos, uno de ellos matemáticas y los otros dos ciencias o arte
   b) Seis horas para enseñanzas especiales

Taller	6 horas
Matemáticas	5 horas

Física y química	5 horas
Ciencias biológicas	5 horas
Ciencias sociales	5 horas
Arte	2 horas

(*La obra educativa*..., 1946, pp. 194-197; Hood, 1954).

El plan de 1943 suprimió el curso de informaciones y prácticas socialistas, que sustituyó por otro de educación cívica: moral, economía y social (El hombre en la sociedad con especial relación a México); determinó el tipo de historia en cada uno de los años (los planes anteriores señalaban sólo genéricamente la disciplina); las materias eran las mismas, con la opción de poder añadir un cierto número de horas de enseñanzas especiales para enriquecer las clases teóricas o los talleres.

En lo sustancial, el plan no difería mayormente del anterior. Su única novedad radicaba en permitir flexibilidad con respecto al número de horas de clase dedicado a cada materia.

En 1946 había 242 escuelas secundarias con 36 833 alumnos. Se había recorrido una larga distancia desde las cuatro que había en 1926 con 3 860 alumnos.[11]

8. LA ENSEÑANZA TÉCNICA

El gobierno de Ávila Camacho favoreció también la educación técnica-industrial. Para este objeto se creó el Departamento de Enseñanzas Especiales (así vinieron a llamarse estas escuelas), que tenía bajo su cuidado las escuelas de artes y oficios y las de técnicas elementales. El siguiente cuadro indica su desarrollo:

CUADRO 41

La enseñanza técnica-industrial

	1941		*1946*	
	Escuelas	*Alumnos*	*Escuelas*	*Alumnos*
Distrito Federal	13	5 361	7	5 655
Estados	17	7 288	19	5 716
Particulares	–	–	13	172
Total	30	12 649	39	11 543

(*La obra educativa*..., 1946, pp. 198-199).
(Se ignora la causa de la disminución).

[11] *El Nacional* (enero 19, 26, 29 y febrero 12 y 18 de 1946) publicó unos artículos de Miguel A. Quintana sobre la importancia de esa enseñanza.

Según indicaba el presidente Ávila Camacho, en 1945 (*México a través...,* 1976, p. 255) los planteles de enseñanzas especiales se convertirían en Escuelas Vocacionales (preparatorias), perderían así su carácter y pasarían a formar parte del IPN. Tales fueron las Vocacionales 1°, 2°, 3° y la Vocacional de Industrias Textiles de Río Blanco (Mendoza Ávila, 1975, 5, pp. 238-239).

9. LA ENSEÑANZA NORMAL

9.1 *La normal rural*

Se recordará que Bassols (1933) suprimió tres organismos educativos: la normal rural, la central agrícola (fundada por Calles) y las Misiones Culturales,[12] y fundió las tres en las escuelas regionales campesinas (ERC) (Vol. 2, pp. 615-616). Así permaneció la situación en el campo, cuando Véjar Vázquez abolió las ERC y las reemplazó con las escuelas prácticas de agricultura; después, Torres Bodet resucitó las Misiones Culturales (1942) y las normales rurales (1945), cuyo plan de estudios aparece a continuación:

CUADRO 42

Plan de estudios para las escuelas normales rurales

Primer año

	Clase	*Estudio*	*Total*
Profesional			
Ciencia de la educación. Con especial orientación al medio rural	3	1	4
Técnica de la enseñanza	6	–	6
Biología. Con aplicación biotécnica a las industrias agropecuarias	3	1	4
Materias			
Psicología general	3	1	4
Economía política. Con especial aplicación a la economía del lugar	2	1	3
Nociones de mineralogía y geología	2	1	3
Etimología española. Griegas, latinas e indígenas	2	1	3
Literatura universal	2	1	3

[12] Restauradas por Cárdenas y luego suprimidas en 1938.

Lógica	3	1	4
Escritura	2	–	2
Educación musical	2	–	2
Dibujo y artes plásticas	2	–	2
Educación física y preliminar	2	–	2

Segundo año

Profesional

Ciencias de la educación	3	1	4
Historia de la educación general	3	1	4
Técnica de la enseñanza	6	–	6
Psicología	3	1	4
Higiene escolar. Incluyendo primeros auxilios y puericultura	3	1	4
Sociología. Con seminario de investigaciones y aplicaciones al medio rural	2	1	3
Cosmografía	2	1	3
Ética	3	1	4
Educación musical	2	–	2
Dibujo y artes plásticas	2	–	2
Educación física y preliminar	2	–	2

Tercer año

Profesional

Ciencias de la educación	2	1	3
Historia de la educación en México	3	1	4
Técnica de la enseñanza	6	–	6

Materias

Psicotécnica pedagógica	3	1	4
Organización escolar y administración de escuelas rurales	3	1	4
Historia del arte y nociones de estética	3	1	4
Educación musical	2	–	2
Dibujo y artes plásticas	2	–	2
Danza y teatro	2	–	2
Educación física y preliminar	2	–	2

NOTAS:

1. Para aplicar el horario se tomarán en cuenta las condiciones de cada lugar.
2. Los alumnos están obligados a empeñarse en las actividades agrícolas demandadas por la escuela

cuando el caso así lo reclame. En 3° año son optativas las siguientes materias: Técnica de la enseñanza del dibujo, música, educación de adultos, elementos de psicología para anormales, estadística escolar (*Cuadernos,* CNTE, 1984 (No. 8), pp. 275-276).

9.2 *La normal urbana. La Escuela Nacional de Maestros*

El plan de estudios de la ENM y de las normales, en general, aprobado en 1945, fue el siguiente:

CUADRO 43

Plan de estudios de la enseñanza normal

Primer año

	Horas/semana
Primer curso de matemáticas. Fundamentalmente aritmética, elementos de geometría y nociones de álgebra	4
Primer curso de ciencias biológicas. Fundamentalmente botánica	3
Primer curso de español	4
Geografía física	3
Civismo	3
Inglés o francés	3
Actividades	
Dibujo de imitación	2
Escritura	2
Música y orfeones	2
Economía doméstica	3
Prácticas agrícolas y zootécnicas	3
Cultura física	2
Total	34

Segundo año

Segundo curso de matemáticas. Álgebra y geometría plana	4
Segundo curso de ciencias biológicas. Fundamentalmente zoología	3
Física	3
Geografía universal. Fundamentalmente humana	3
Segundo curso de español	3
Civismo	3
Inglés o francés	3

Materias profesionales

Orientación vocacional	2
Actividades	
Dibujo constructivo	2
Música y orfeones	2
Economía doméstica u oficio	3
Prácticas agrícolas y zootécnicas	3
Cultura física	2
Total	36

Tercer año

Tercer curso de matemáticas. Geometría en el espacio y trigonometría	3
Tercer curso de ciencias biológicas. Anatomía, fisiología e higiene	3
Química	3
Literatura española e hispanoamericana	3
Geografía de México	2
Historia de México	3
Historia de la cultura (De la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.). Primer curso	3
Inglés o francés	2
Materias profesionales	
Observaciones escolares	3

Actividades

Modelado	1
Música	2
Economía doméstica y oficio	3
Prácticas agrícolas y zootécnicas	3
Cultura física	2
Total	36

Cuarto año

Materias profesionales

Psicología	3
Técnica de la enseñanza, primer curso	5

Higiene escolar y social	3
Biología, con referencia a la fisiología del niño	3
Historia de la cultura (De la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.). Segundo curso	3
Economía política y problemas económicos de México	3
Teoría del cooperativismo	1
Geografía económica y social	2

Actividades

Educación física	3
Economía doméstica u oficio	3
Dibujo y artes plásticas, aplicados a la escuela primaria	2
Prácticas agrícolas y zootécnicas	3
Música	2
Total	36

Quinto año

Materias profesionales

Paidología	3
Técnica de la enseñanza, segundo curso	9
Ciencia de la educación, primer curso	3
Iniciación a la psicología y pedagogía de anormales	2

Materias de cultura general

Teoría de la ciencia (lógica)	3
Arte y literatura al servicio del proletariado	2
Sociología aplicada a la educación	3
Cosmografía	2

Actividades

Educación física	3
Economía doméstica u oficio	3
Prácticas agrícolas y zootécnicas	3
Total	36

Sexto año

Materias profesionales

Psicotécnica pedagógica	3

Técnica de la enseñanza, tercer curso	12
Ciencia de la educación, segundo curso	3
Historia de la educación	3
Organización y estadística escolares	2
Materias de cultura general	
Ética y estética	3
Legislación revolucionaria (Del trabajo, agraria, educación, etcétera)	2
Actividades	
Educación física	3
Prácticas agrícolas y zootécnicas	3
Economía doméstica u oficio	2
Total	36

(*Cuadernos,* CNTE, 1984 (No. 8), pp. 271-275).

El plan de la ENM en 1945 era prácticamente el mismo de 1936, tanto en el número de materias por año como en el número de horas de clase a la semana. Sólo cambió en 5° paidología en vez de psicología. Se conservaban los cursos (en 3° y 4°) de historia de la cultura (del movimiento obrero, de las religiones y del arte). Por otra parte, Torres Bodet determinó asignar sueldos complementarios por años de servicio y determinadas sumas consagradas a la atención médica y social de los profesores; modificó la antigua ley de pensiones civiles de retiro, acortando el plazo para la pensión máxima y elevando proporcionalmente todas las cuotas.

9.3 *La Escuela Normal Superior*

Una vez fundada la secundaria, se hizo sentir la necesidad de preparar a sus maestros. Sin embargo, los maestros permanecieron sin especial preparación hasta 1929, cuando Moisés Sáenz organizó unos cursos intensivos para profesores foráneos de secundaria. Al año siguiente, la SEP organizó unos cursos semejantes, a los cuales asistieron profesores de las secundarias fronterizas, y en 1930 estableció sólo por un año la Escuela Normal Superior, la cual dependía de la Universidad Nacional de México. Así transcurrieron varios años, hasta que en 1934 volvieron a realizarse cursos en los periodos vacacionales encaminados a mejorar la capacidad técnica y científica de los maestros —en servicio— de secundaria.

Dos años más pasaron, hasta que el Consejo de la Educación Superior y la Investigación Científica (1936) elaboró unos planes de estudio del Instituto de Me-

joramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, proyecto aprobado por Vázquez Vela. El 29 de julio del mismo año, Cárdenas expidió un acuerdo por el cual autorizaba a la SEP a fundar un Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria, reglamentar su funcionamiento y establecer un sistema de revalidación de estudios.

El 30 de julio de 1936 el Instituto inauguró sus cursos en el mismo lugar en el cual después se construyó el edificio de la Escuela Normal Superior y que en aquella época ocupaba la Escuela Secundaria No. 2.

Todavía no había sonado la hora de la consolidación de este Instituto, pues sólo trabajó un semestre, dirigido por una junta integrada por los profesores: Juan D. Salazar, Ángel Basurto Miranda, Teodomiro Gutiérrez Patiño, Dolores Ángela del Castillo Lara, y Jesús Armando Rojas Villarreal.

En marzo 1° de 1937, el profesor Gabriel Lucio asumió la dirección del Instituto e Ismael Rodríguez Aragón fungió como subdirector-secretario. En enero 1° de 1939 el profesor Lucio dejó la dirección a Rodríguez, quien desempeñó el cargo hasta el 29 de enero de 1942.

En 1940, el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria empezó a llamarse Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza y, en 1942, volvió a cambiar su nombre por el de Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria. Durante este periodo, la secundaria puso en práctica distintos planes de estudios: 1936, 1938 y 1942.

Por fin, al expedirse la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública en 1942, el Instituto cambió de nombre por el de Escuela Normal Superior, cambio debido a los esfuerzos de Rafael Ramírez, entonces director del plantel, quien dio a la institución una proyección mucho más amplia, como lo expresa el artículo 81°, fracción v de dicha Ley Orgánica, que define y precisa la educación normal superior del país. En 1945 la Escuela Normal Superior empezó a regirse por un plan de estudios, que incluía tres grupos de materias: 1) las pedagógicas, instrumento necesario a todo maestro de secundaria para el conocimiento del sujeto de la educación: el adolescente; educación del mismo; orientación vocacional; didáctica general; didáctica especial; e historia de los sistemas educativos de segunda enseñanza. A éstas se añadían: ciencia de la educación; historia general de la educación e historia de la educación en México; 2) las materias de la especialidad, indispensables para la formación del maestro, comprendían seis disciplinas: lengua y literatura españolas; física y química; biología, geografía; artes plásticas; e inglés y francés. Quedaban fuera, sin ninguna explicación, historia universal e historia de México y matemáticas, disciplinas que requerían una didáctica especial para su impartición; 3) las materias de cultura general, con idiomas; teoría del conocimiento y metodología de las ciencias; estética; sociología aplicada a la educación; teoría y práctica de la educación; pedagogía de los anormales; legislación educativa; literatura infantil; estadísticas; educación extraescolar; y técnica de la inspección (*Escuela Normal Superior,* 1948, pp. 9-14). El plan aparece en el cuadro siguiente.

CUADRO 44

Plan de estudios de la Escuela Normal Superior

Cursos de carácter pedagógico

Conocimiento de los adolescentes
Didáctica general (un semestre)
Orientación profesional y psicotécnica pedagógica
Educación de los adolescentes
Didáctica de la materia de la especialidad (un semestre)
Historia de los sistemas educativos de la Segunda Enseñanza (un semestre)

Los alumnos que carezcan del título de Maestro Normalista, harán además, los siguientes cursos anuales:

Ciencia de la educación
Historia de la educación en México (un semestre)
Historia general de la educación

Serie de materias por especialidades

Maestro en lengua y literatura española

1. Curso de la materia objeto de la especialidad

Lingüística general
Segundo curso de literatura española
Primer curso de latín
Lingüística romance
Gramática histórica de la lengua española
Historia de la cultura española
Primer curso de literatura española
Primer curso de literatura general
Segundo curso de literatura general
Segundo curso de latín
Literatura Iberoamericana y Mexicana (dos cursos)

2. Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la escuela.
3. Materias de cultura general.

Primer curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Un curso de estética
Segundo curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)

Maestro en física y química

1. Cursos de la materia objeto de la especialidad

Complementos de matemáticas
Primer curso de física general
Complementos de física y química
Segundo curso de física general

Primer curso de química inorgánica
Análisis químico cualitativo y cuantitativo (cursos semestrales)
Química orgánica
Conservación de los recursos naturales de México (un semestre)
Segundo curso de química inorgánica
Geometría analítica y cálculo infinitesimal (tres semestres)
Físico-química
Historia de la física y la química

2. Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la escuela.
3. Materias de cultura general.

Primer curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Teoría del conocimiento y metodología de las ciencias
Segundo curso de una legua moderna (inglés, francés o alemán)
Curso superior de español

Maestro en ciencias biológicas

1. Cursos de la materia objeto de la especialidad

Primer curso de botánica
Tercer curso de botánica
Segundo curso de zoología
Técnica de Laboratorio
Higiene y primeros auxilios
Conservación de los recursos naturales de México (un semestre)
Etimologías (un semestre)
Segundo curso de botánica
Primer curso de zoología
Tercer curso de zoología
Anatomía y fisiología humana
Biología general
Historia de las ciencias biológicas (un semestre)
Paleontología (un semestre)

2. Dos materias afines a la especialidad, semestral una y anual la otra, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la escuela.
3. Materias de cultura general..

Primer curso de lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Teoría del conocimiento y metodología de las ciencias
Segundo curso de lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Curso superior de español

Maestro en geografía

1. Cursos de la materia objeto de la especialidad.

Complementos de matemáticas
Segundo curso de geografía física
Primer curso de geografía humana
Geografía física y humana de México
Primer curso de geografía física
Tercer curso de geografía física
Segundo curso de geografía humana
Cosmografía

Historia de las ciencias geográficas (un semestre)
Conservación de los recursos naturales de México (un semestre)
Geología general y de México
Sociología
Economía

2. Dos materias afines a la especialidad elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la escuela.
3. Materias de cultura general.

Primer curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Teoría del conocimiento y metodología de las ciencias
Segundo curso de una lengua moderna (inglés francés o alemán)
Curso superior de español

Maestro en artes plásticas

1. Curso de la materia objeto de la especialidad

Geometría
Primer curso de dibujo de proyecciones
Primer curso de taller de artes plásticas
Tercer curso de taller de artes plásticas
Dibujo infantil
Segundo curso de dibujos de proyecciones
Segundo curso de taller de artes plásticas
Las artes populares de México
Historia general de arte

2. Dos materias afines a la especialidad elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la escuela.
3. Materias de cultura general.

Primer curso de una lengua moderna (inglés, Francés o alemán)
Estética
Segundo curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Curso de español

Maestro en inglés o francés

1. Cursos de la materia objeto de la especialidad

Primer curso superior de la lengua de la especialidad (inglés o francés)
Segundo curso superior de la lengua de la especialidad (inglés o francés)
Tercer curso superior de la lengua de la especialidad (inglés o francés)
Primer curso de latín

Los alumnos de la carrera de Maestros de Normal y Técnicos en Educación al cursar sus dos últimos años llevarán obligatoriamente tres de las asignatura que a continuación se expresan, con el propósito de especializarse en una rama de la Pedagogía. Como en el caso

de las asignaturas afines, tal elección deberá hacerse de acuerdo con el criterio del Director del Plantel:

Sociología aplicada a la educación
Teoría y práctica de la educación preescolar
Pedagogía de anormales
Legislación escolar
Literatura infantil
Curso monográfico de educación extraescolar
Técnica de la inspección escolar
Estadística aplicada a la educación

Y otras materias especiales que vaya reclamando la educación en México

2. Materias de cultura general

Historia de la filosofía
Primer curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Curso superior de español y etimologías greco-latinas
Problemas educativos y sociales de México
Segundo curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)

México, D.F., a 26 de marzo de 1945.
Jaime Torres Bodet
(*Escuela Normal Superior,* 1948, pp. 55-62).

Poco después se publicaron los planes de maestro en matemáticas, en historia universal y en historia de México:

CUADRO 45

Plan de estudios complementario de la ENS

Maestro en matemáticas

Cursos de la materia objeto de la especialidad

Complementos de aritmética
Complementos de geometría
Geometría descriptiva
Segundo curso de geometría analítica y cálculo diferencial e integral (ecuaciones diferenciales)
Complementos de álgebra
Complementos de trigonometría
Primer curso de geometría analítica y cálculo diferencial e integral
Cálculo numérico, gráfico y mecánico
Historia de las matemáticas

Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la escuela.

Materias de cultura general

Primer curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Teoría del conocimiento y metodología de las ciencias
Segundo curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Curso superior de español

Maestro en civismo

Cursos de la materia objeto de la especialidad

Historia general
Sociología
Historia de las doctrinas económicas
Derecho público
Derecho constitucional
Historia de las ideas políticas
Historia de México
Teoría económica
Teoría general del derecho
Derecho privado
Derecho internacional
Problemas económicos y sociales de México

Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la escuela.

Materias de cultura general

Ética
Segundo curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Primer curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Curso superior de español

Maestro en historia universal

Cursos de la materia objeto de la especialidad

Prehistoria y protohistoria
Segundo curso de historia general
Primer curso de historia de México
Tercer curso de historia de México
Historia del arte
Geografía humana
Primer curso de historia general
Tercer curso de historia general
Segundo curso de historia de México
Historia del pensamiento económico y político
Filología

Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la escuela.

Materias de cultura general

Curso superior de español
Filosofía de la historia
Dos cursos para una lengua viva europea
Si el alumno prueba su capacidad para

traducirla, hará en cambio dos cur
sos de latín clásico

Maestro en historia de México

Cursos de la materia objeto de la especialidad

Primer curso de historia general	Segundo curso de historia general
Tercer curso de historia general	Arqueología de la América Media
Técnica de la investigación histórica	Primer curso de historia de México
Tercer curso de historia de México	Segundo curso de historia de México
Historia de la cultura española	Geografía humana de México (económica, social e histórica)
Historia de América	

Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la escuela.

Materias de cultura general

Curso superior de español	Dos cursos para una lengua viva europea
Filosofía de la historia	Si el alumno comprueba su capacidad para traducirla, hará en cambio dos cursos de latín clásico

NOTA: Una vez terminada esta carrera puede el alumno completar la de Maestro en Historia Universal, estudiando un curso de Protohistoria, uno de Historia del Pensamiento Económico y Político, uno de Historia del Arte y uno de Filología.

(*Cuadernos,* CNTE, 1984 (No. 8), pp. 373-377).

Con estos cursos se completó el plan de estudio de la Escuela Normal Superior, cuya revisión se efectuó en 1959, durante la segunda gestión de Torres Bodet.

La creación de la Normal Superior significó un avance importante en relación con la preparación de maestros. La Normal Superior escondía, sin embargo, una grave limitación: era una escuela de estudios superiores encerrada en sí misma al carecer de relación con una institución universitaria. La experiencia de otros países enseña que las escuelas de educación aisladas de la universidad tienden a la mediocridad.

El presupuesto de la ENS se amplió a $404 469 en 1946. El número de inscripciones se elevó a 857 alumnos y se inauguró el edificio destinado a la Escuela Normal Superior (en la calle Ribera de San Cosme).

En el aspecto de la atención general a los maestros, la administración de Ávila Camacho mejoró, primero, todos los sueldos, a fin de compensar el desequilibrio producido por la elevación del costo de la vida; segundo, aumentó en especial los sueldos correspondientes a los educadores titulados y ofreció a los otros, además

del aumento básico, la seguridad de mayor retribución para el futuro, con tal de seguir el curso de capacitación; tercero, amplió otras prestaciones como los sobresueldos asignados a los que trabajaban en zonas de vida notoriamente cara o insalubre.

La obra educativa en el sexenio 1940-1946 (1946, pp. 41-42) indicaba que en ese periodo se habían aumentado los sueldos en más de un 80%. Las educadoras de la enseñanza preescolar, que ganaban $142 mensuales, recibían $315.70 en 1946; el maestro de primaria del Distrito Federal, cuyo sueldo era de $176 mensuales, percibía $375.57; el profesor de segunda enseñanza con $250, recibía $425 y el profesor de enseñanzas especiales, categoría que ganaba $200, recibía $510.80.[13]

10. EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN PARA EL MAGISTERIO

Preocupado por el elevado número de maestros sin título, Torres Bodet se dedicó a remediar esta ingente necesidad con el establecimiento del Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio (marzo 19 de 1945). La SEP no podía condenar al duro inmovilismo en la pobreza, la duda y la ignorancia, a las legiones de hombres y mujeres que emprendieron, durante lustros, la emancipación campesina desde las aulas de la escuela rural. El Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio les ofrecía el medio para titularse, dentro de un periodo de seis años de estudios, merced a los cursos por correspondencia que el Instituto impartía (*Excélsior,* marzo 19 de 1945).

Se escogió esta forma no por capricho sino por necesidad. Nada reemplaza el estrecho contacto del alumno y del profesor, la acción esclarecedora de la palabra. Pero la SEP no estaba en aptitud de crear, de una sola vez, todos los centros que exigía la capacitación de más de 17 000 personas, ni se podía desalojar a los maestros no titulados de los lugares en que impartían enseñanza primaria al pueblo. Con las limitaciones inevitables reconocidas, la instrucción por correspondencia allanaba tres dificultades serias: la simultaneidad en los procedimientos, la unidad en los métodos y la dispersión de los educandos.

Un cuerpo de especialistas de 134 profesores editó y distribuyó 163 172 lecciones por correspondencia, que abarcaban las siguientes materias: matemáticas, ciencias biológicas, historia, geografía, civismo, lengua y literatura. Estas lecciones se enviaron a los profesores gratuitamente, junto con los cuestionarios. Concluida la preparación escrita, los maestros-alumnos pasaban a los centros orales durante las vacaciones, donde completaban la enseñanza y sustentaban sus exámenes.

El ordenamiento de diciembre 26 de 1944 prescribía que los profesores aprobados recibirían, en el año siguiente a su promoción, un aumento de sueldo equivalente a la sexta parte de la diferencia entre el salario inicial y el correspondiente a los profesores titulados (*Excélsior,* marzo 19 y 20 de 1945).

[13] *La Nación* (diciembre 20 de 1947) indica cifras que no corresponden a las referidas.

Entre diciembre de 1945 y enero de 1946 se efectuaron los cursos intensivos en 20 centros orales, con una asistencia de 2 075 profesores-alumnos que prestaban sus servicios en escuelas del calendario tipo "A" (febrero a noviembre). Otros 2 438 se habían registrado del calendario tipo "B" (septiembre a junio) (*La obra educativa*..., 1946, pp. 29-30; 217-229).

Torres Bodet llevaba muy en el corazón la formación de los maestros:

> La piedra de toque de cualquier sistema educativo se encuentra —y se encontrará siempre— en la calidad intrínseca del maestro. Nada sustituye el mérito humano: ni la coherencia del plan de estudios ni del programa, ni la modernidad de las instalaciones de los talleres y las aulas, ni la corrección de los textos que redactaron nuestros escritores más prestigiados y nuestros pedagogos más distinguidos (*La obra educativa*..., 1946, p. 24).

Torres Bodet quería que el maestro fuera ante todo un hombre y no un compendio confuso de fórmulas pedagógicas. Educar al hombre no significa hacer exclusivamente que absorba en su espíritu los datos más depurados de la tradición y de la cultura, sino despertar en él una certidumbre tranquila en su poder de creación y de originalidad y proporcionarle los instrumentos para que, desde la niñez, reconozca cuál es la vida: problema eterno, invención constante y perpetuo acoso de responsabilidades privadas y colectivas. Persuadido de que era indispensable redoblar los esfuerzos en la obra de la formación de los maestros, Torres Bodet puso todo su empeño en revisar los planes y los programas de las normales. Le inquietaba el hecho de que, hasta ese momento, la profesión del magisterio no exigiera la preparatoria. Cuenta en sus *Memorias* que la primera vez que fue secretario se arrepintió de no haber exigido el bachillerato, y la segunda vez, consideró que ya era demasiado difícil. Mencionaba que había más de 17 000 maestros de primarias federales carentes de título, pero, por otra parte, no se decidía a introducir una espera de dos años para los planes de estudios de las normales (*La obra educativa*..., 1946, pp. 24-26).

11. EL INSTITUTO NACIONAL DE PEDAGOGÍA

Creado en 1936 con el propósito de realizar investigaciones científicas en materia educativa y elaborar, con los resultados obtenidos, las técnicas que los maestros debían aplicar para evitar que la educación se llevara a la práctica en forma lírica, el Instituto experimentó un desarrollo considerable, como lo manifiestan las siguientes obras: características biológicas de los escolares proletarios; medida de la inteligencia; pruebas pedagógicas objetivas; estudio de estandarización de la prueba colectiva de inteligencia general de Lewis M. Terman (1879-1956);[14] actividades para conocer la naturaleza del estudiante, y otras de índole más bien popular.

[14] Célebre psicólogo norteamericano, autor de varias pruebas de inteligencia y también de una obra sobre niños superdotados.

El Instituto inició también investigaciones sobre el niño de edad preescolar, y prosiguió la publicación de la *Revista del Instituto Nacional de Pedagogía* (*La obra educativa*..., 1946, pp. 241-243).

CAPÍTULO XI

OTRAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL SEXENIO

1. Las bibliotecas (Torres Septien, 1986, p. 127)

Jaime Torres Bodet, que había sido jefe de bibliotecas en tiempo de Vasconcelos (1922), no olvidó la importancia excepcional de los libros en la vida de la Nación.

Bien sabía que el libro era la presencia continuada del maestro y, en ocasiones, de un maestro excepcional. En el informe sobre su gestión (*La obra educativa en el sexenio 1940-1946,* 1946, pp. 39-40), reconocía con franqueza que durante años la función educativa de las bibliotecas públicas había carecido de total apoyo. Y recordaba que mientras en 1924 se había asignado una partida suficientemente alta para adquirir y distribuir 292 612 volúmenes, la de 1940 había permitido comprar libros sólo por valor de $24 000, cantidad exigua y tanto más insuficiente cuanto que la SEP en ese mismo año había gastado $103 528 en el personal administrativo y bibliotecario.

En 1947 Torres Bodet logró que se asignaran $150 000 y, en los años subsiguientes, $400 000. Sin embargo, era consciente de que esa cantidad resultaba casi irrisoria para las necesidades del país.

Por otra parte, no bastaba con tener libros, era necesario contar con el personal preparado para que los usuarios hiciesen el mejor empleo de ellos. Torres Bodet impulsó la formación de bibliotecarios y de archivistas con un nuevo plan de estudios que permitiera superar, por su habilidad técnica y por su cultura, a los que había encontrado.

La obra educativa en el sexenio 1940-1946 (1946, p. 40) informó que en el Distrito Federal se había restaurado la Biblioteca Cervantes y adaptado el local de la "Ciudadela" para convertirlo en Biblioteca "México",[1] institución que sería capital en el sistema bibliotecario de la Nación. Al mismo tiempo, Torres Bodet confesaba que el servicio bibliotecario no podría mejorarse súbitamente, porque en cualquier país constituía uno de los servicios públicos más costosos. Con todo, empezó por organizar las bibliotecas propiamente dichas, como modestas salas de lectura de categoría escolar y obrera principalmente, y preguntaba: ¿cómo hacer

[1] El licenciado José Vasconcelos fue su fundador (1940) y director hasta su muerte (1959).

que 209 bibliotecas —con un total de 2 287 284 volúmenes, de los cuales 1 613 417 se encontraban en la capital— sirvieran para acercarse a la población verdaderamente necesitada? (*El Nacional,* marzo 10 de 1944).

A propósito del Tercer Congreso de Bibliotecarios, *El Universal* (octubre 26 de 1944) sugería al Erario designar un subsidio de 3 millones y medio de pesos para fomentar las bibliotecas, que el país necesitaba urgentemente para completar la Campaña de Alfabetización e impedir que las colecciones privadas fueran a enriquecer las bibliotecas extranjeras (*El Nacional,* octubre 25 de 1944).

Prolongación de esta preocupación por las bibliotecas y los libros fue la distribución de una revista ilustrada semanal que se llamó audazmente *Biblioteca Enciclopédica Popular*, cuyo ejemplar se vendía a $0.25, muy por debajo del costo y, además, se enviaban 10 000 ejemplares gratuitamente a las escuelas rurales (*El Nacional*, marzo 23 de 1944).[2]

2. LAS PUBLICACIONES

Por iniciativa del secretario de Educación Pública, se estableció una oficina que publicaba las revistas *Educación Nacional* y *El Maestro Mexicano* desde 1944.

La revista *Educación Nacional* comprendía las siguientes secciones: educación en un pueblo libre; una editorial sobre algún tema de la época; ideas y doctrinas sobre los propósitos, discursos y conferencias del secretario de Educación, artículos de orientación político-social; actualidad científica; orientación escolar; panorama pedagógico nacional; movimiento educativo internacional; libros, revistas y biografías mexicanas. En el sexenio, se publicaron 10 números de esta revista.

El Maestro Mexicano era una revista cuya función principal consistía en difundir temas práctico-pedagógicos que satisficieran, en parte, los múltiples problemas técnicos del magisterio del país.

Se publicaron, desde septiembre de 1944, 28 números. Contaba con las siguientes secciones: portada, con un pensamiento del presidente de la República relacionado con la educación; guía del mes; sección editorial; material pedagógico moderno; la salud y el pueblo; la historia en ejemplos; teatro histórico; himnos, canciones y poemas; el saber, con temas culturales de física, matemáticas, etc.; y página de la mujer (*La obra educativa...,* 1946, pp. 327-333).

Digna de mención fue otra obra de Torres Bodet. A imitación de la iniciativa de Riva Palacio de publicar la monumental obra: *México a través de los siglos*,[3]

[2] En cambio, se reguló (El *Universal,* febrero 22 de 1944) la publicación de revistas e historietas (*Pepines, Paquitos y Chamacos),* objeto de quejas de padres de familia (El *Universal,* febrero 20 de 1944). Tales publicaciones debían evitar temas que: destruyeran la devoción al trabajo: cuyos protagonistas triunfaran por medios inmorales; suscitaran desdén al pueblo mexicano; y presentaran argumentos contra el pudor.

[3] Editada por Vicente Riva Palacio (6a. ed.). México: Editorial Cumbre, [1953].

Torres Bodet ideó un volumen con el nombre de: *México y la cultura*,[4] cuya extensión no excedería de un millar de páginas. Incluyó a los mexicanos más destacados de esa época: Silvio Zavala, director del Museo Nacional de Historia; Alfonso Caso, exrector de la Universidad Nacional Autónoma de México y gran arqueólogo; Manuel Toussains director del Instituto de Investigaciones Estéticas; Alfonso Reyes, director de El Colegio de México; Justino Fernández; José Luis Martínez; Salvador Toscano; Carlos Chávez, y Samuel Ramos. En ciencias contribuyeron Manuel Sandoval Vallarta, Fernando Orozco, Isaac Ochoterena, Ignacio Chávez e Ignacio González Guzmán; Francisco Larroyo en educación; Antonio Martínez Báez en derecho constitucional; Genaro Fernández Macgregor en derecho internacional; Gabino Fraga en derecho agrario; Mario de la Cueva en derecho del trabajo; Manuel Gual Vidal en algunos aspectos del derecho privado, y Francisco González de la Vega en derecho penal. El ingeniero Alberto Barocio trató de las bases materiales del progreso de la República.

Torres Bodet (1969, pp. 383-388) confiesa que la obra tuvo un destino bastante oscuro.

Además de las publicaciones citadas, la SEP emprendió la *Biblioteca Enciclopédica* Popular, que ofrecía a los lectores mexicanos páginas de autores clásicos tales como Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616), Plutarco (46-120), Manlio Severino Boecio (480-524), Tácito (55-177?) y también semblanzas de héroes: Simón Bolivar (1783-1830), Abraham Lincoln (1809-1865), Benito Juárez (1806-1872), José Martí (1853-1895) y otros. Algunos críticos preguntaban si el poner en manos de los pobres tales obras no era repetir la locura de Vasconcelos. Sin embargo, Torres Bodet estaba persuadido, como Vasconcelos también, de que era importante impulsar al pueblo a leer obras selectas (*La* (*obra educativa...* 1946, pp. 39-41).[5]

3. LAS BELLAS ARTES

En todo este impulso cultural, Torres Bodet no olvidó el arte. La SEP impulsó y patrocinó manifestaciones artísticas de importancia como la exposición de pintura francesa (1946); de José Ma. Velasco (1804-1912) (1942); del célebre grabador José Guadalupe Posada (1852-1913); del doctor Atl;[6] de pintores veracruzanos del siglo XIX y pintores jaliscienses (1944); la exposición de Joaquín Clausell (1866-

[4] México: Secretaría de Educación Pública, 1946.

[5] *El Nacional* (enero 24 de 1944) mencionó también el apoyo de Torres Bodet para formar una Sección Educativa del Consejo supremo de la Defensa, en respuesta a Enrique González Martínez y Alfonso Reyes que encabezaron un mensaje dirigido por intelectuales, quienes celebraban el nombramiento de Torres Bodet como secretario de Educación Pública.

[6] Pseudónimo de Gerardo Murillo (1875-1964).

1935) (1945); la de arte procolombino del occidente de México (1946). Las exposiciones de Velasco y Posada se enviaron después a Chicago, Philadelphia, Nueva York y San Francisco (EUA); la exposición de Clausell a Campeche, y las obras de Saturnino Herrán (1887-1918) se exhibieron en Aguascalientes, San Luis Potosí y Zacatecas.

En 1945 se restauró el Departamento de Música, cuyos profesores impartían clases de canto coral, orquesta de juguetes, creación y apreciación musical en las primarias y en las secundarias, y enseñaban la apreciación estética de la música a los alumnos. Asimismo, la SEP organizó numerosos conciertos públicos no sólo en la capital sino en ciudades del interior. La Dirección General de Educación Estética organizó también funciones de teatro infantil, promovió las actividades de la Escuela de la Danza y, en 1946, creó la Escuela de Teatro.

Torres Bodet abrigaba la esperanza de construir un vasto Centro Nacional del Arte, cuya primera unidad fue el Conservatorio —la Escuela Normal de Música—, inaugurado en noviembre de 1946. Más adelante se instalaría un pabellón con talleres libres para pintores, escultores y grabadores, digno del desarrollo de las artes plásticas mexicanas (*La obra educativa...,* 1946, pp. 37-39; 95-106; 293-308) .

4. LA REVISIÓN DEL ARTÍCULO 3°

El logro más grande de Torres Bodet, durante los tres años de su gestión en el sexenio de Ávila Camacho, fue revisar el artículo 3° de la Constitución, para describir la educación mexicana como democrática más que socialista y proporcionarle orientaciones de una naturaleza práctica. Él se había percatado de que

> [...] esa misma masa magisterial, en gran parte sin esperanza, a menudo carente de vocación, por la forma en que millares de primarios habían sido tranformados en profesores, y toda ella muy mal pagada, tenia que difundir, en una Nación que hacía gala de aspiraciones democráticas, una educación "socialista", cosa que sorprendía, en primer lugar, a algunos auténticos socialistas, deseosos de una reforma política del Estado y no de un alarde pedagógico intrascendente... Por si ello no fuera bastante, aquella misma masa magisterial tenía que transmitir, además, a los educandos, con su pobre haber de conocimientos y en un mundo de transformaciones técnicas prodigiosas, un concepto "exacto" del universo (Torres Bodet, 1969, pp. 17-18).

Según testimonio del mismo Torres Bodet:

> Don Manuel me había insinuado, por lo menos en dos ocasiones —una de ellas, en el acuerdo reciente—, la conveniencia de revisar el artículo 3° de la Constitución. Sin embargo, ni él veía muy claramente hasta qué punto podrían acompañarle, en semejante enmienda, los liberales, ni me parecía oportuno a mí proponerle una redacción que —por falta de estudio— no coincidiera con los intereses auténticos del país (Torres Bodet, 1969, p. 69).

Con todo, Torres Bodet comprendía que una cosa era querer enmendar aquel artículo y otra muy diferente tratar de satisfacer la apetencia de ciertas fuerzas, infatigables en oponerse a la historia viva de la República.

Estaba ya para terminar el año 1945. Torres Bodet regresaba de su misión en Londres como delegado de México a la reunión donde se creó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Y volvió a México con tres inquietudes: primera, impedir la disminución del presupuesto de la SEP para evitar contradecirse con lo que había dicho en Gran Bretaña; segunda, evitar que, por celo burocrático mal entendido, los inspectores de la campaña contra el analfabetismo trataran de engañarlo con estadísticas exageradas; por último, iniciar la reforma del artículo 3° constitucional, la cual resultaba ya imprescindible.

> Desde el día que el presidente Ávila Camacho me ofreció el cargo de secretario de Educación Pública me había exhortado a pensar en la conveniencia de esa reforma. Ya expresé las razones que me animaron a diferir un acto de trascendencia tan evidente. Pero lo que hubiese parecido una concesión a los reaccionarios, en diciembre de 1943, se presentaba —al concluir 1945— con caracteres totalmente diversos (Torres Bodet, 1969, pp. 323-324).

Desde luego, Torres Bodet se sentía más seguro en la SEP. Los dos años de trabajo transcurridos desde su nombramiento atestiguaban seriedad y dedicación. Sobre todo, el establecimiento de la UNESCO abría nuevas perspectivas espirituales, no sólo en el plano de la colaboración internacional en materia de educación, sino en el mismo terreno de la acción educativa.

Las ideas de libertad, justicia y democracia que Torres Bodet había reiterado una y otra vez en sus intervenciones de Londres figuraban ya textualmente en el acta constitutiva de la UNESCO, suscrita en noviembre 16 de 1945. El preámbulo del acta hablaba de un "libre intercambio de ideas y de conocimientos" y de "la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva", pero no hablaba —por cierto— de que la investigación de esa verdad objetiva tuviera como propósito definir y difundir "un concepto exacto del universo".

Resonaban, especialmente todavía, en los oídos de Torres Bodet, los acentos del discurso de León Blum, socialista de mente y de corazón, que defendía metas democráticas en la educación y la cultura:

> La guerra que acaba de terminar [manifestó en uno de los párrafos de su discurso] nos ha demostrado que la educación, la cultura, en el sentido "estricto" de la palabra, e incluso la ciencia pueden utilizarse contra los intereses comunes de la humanidad [...] la educación popular, las grandes instituciones culturales y la investigación científica no estaban menos desarrolladas ni eran menos perfectas en Alemania que en otros países. Por consiguiente, no basta con desarrollarlas y perfeccionarlas. Hay que orientarlas francamente hacia esa "ideología" de democracia y de progreso que es la condición psicológica, el elemento psicológico de la solidaridad internacional y de la paz (Torres Bodet, 1969, p. 314).

Y comentaba Torres Bodet que ni siquiera León Blum se hubiese atrevido a preconizar —para un mundo todavía no socialista— una "educación socialista", en lugar de la educación democrática, defendida palmo a palmo a lo largo de todas las reuniones de la fundación de la UNESCO.

Torres Bodet, con lógica y honradez que lo enaltecen, decidió que las declaraciones públicas y los argumentos invocados en su discurso de noviembre 2 exigían un corolario lógico; "adaptar el texto de nuestra Constitución a lo expresado, en nombre de la República, desde la tribuna de resonancia internacional» (Torres Bodet, 1969), p 325).

Según testimonio del mismo Torres Bodet, él había discutido con el presidente Ávila Camacho, desde el verano de 1944, las ideas fundamentales de la posible reforma (Torres Bodet, 1969, p. 325). El presidente, siempre espontáneo y sincero en sus inquietudes y en sus gestiones, quiso conocer la opinión de Bassols, autor de la enmienda de 1934 y que en una larga carta defendía su posición ante el caso planteado al gobierno.[7]

Las razones invocadas por Bassols impresionaron a Torres Bodet, pero no lo disuadieron. Juzgó débil su argumentación en lo relativo al hecho de que "dar a la educación pública tendencias socialistas" no debería valorizarse en abstracto, por su congruencia arquitectónica con el resto de la estructura del país, sino que debía medirse, interpretándolo con las mismas aspiraciones vagas y contradictorias que encarnaban en los grandes anhelos nacionales. Torres Bodet razonó que el artículo 3° no hablaba sólo de tendencias. Se refería concretamente a una educación socialista. Por otra parte, no encontraba la forma de fundar esas "mil aspiraciones vagas y contradictorias" dentro de un país de "pensamiento social tan primario y confuso" y de régimen institucionalmente democrático, con una enseñanza socialista animada por el propósito de afirmar en los educandos "un concepto racional y exacto del

[7] He aquí lo sustancial:

Primero. Si bien nunca fui, ni como secretario de Educación, ni como ciudadano, un propugnador de la reforma del artículo 3° constitucional, si soy el autor de su texto y, por lo tanto, responsable de la redacción que se ofrece. El esquema de mi posición frente a la reforma constitucional está vaciado en la nota que dirigía la Cámara de Diputados en septiembre de 1932, y que figura al frente de la *Memoria* de *Educación* de ese año.

Segundo. Enfoqué y conduje la reforma del artículo 3° en 1934, partiendo de la base de que se trataba de un hecho político definitivamente consumado en la Convención de Querétaro de fines de 1933, y al cual todos los miembros del régimen revolucionario teníamos —y tenemos— que enfrentarnos con un criterio al mismo tiempo realista y solidario).

Tercero. El imperativo nacido en Querétaro, de dar a la educación publica tendencias socialistas, no debe valorizarse en abstracto, por su consagración, podríamos decir arquitectónica, con el resto de la estructura del país, sino que más bien ha de medírsele conjugándolo con las mil aspiraciones vagas y contradictorias, que, sin embargo, encarnan siempre los grandes anhelos nacionales, en un país como el nuestro de pensamiento social tan primario y confuso.

Cuarto. Situados dentro de la realidad, debemos pensar muy bien lo que significará proscribir el ideal socialista de la educación. Hoy día, quitar la palabra, equivaldría forzosamente a tanto como eso. ¿Tiene la humanidad otra meta mejor? Si el movimiento social mexicano abjura de esa ruta, ¿cuál podrá tomar? Asignarle finalidades puramente democráticas es mucho más vago aún, lo dejaría sin sustantividad y sordo a las aspiraciones profundas del pueblo.

universo". Torres Bodet admitía que, en un punto, la opinión de Bassols se hallaba absolutamente justificada. Sí, "el problema político real" radicaba "en la prohibición a la Iglesia Católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional". El secretario de Educación Pública estimó excesivas las conclusiones de Bassols, como los hechos no tardaron en demostrarlo. En efecto, "por ese camino" el país no cayó en el despeñadero de la guerra civil antes de un año, según lo vaticinaba Bassols.

Torres Bodet no encontró en las advertencias de Bassols razón suficiente para mantener fórmulas equívocas y que, en estricto rigor, resultaban inaplicables. No pretendía abjurar, en manera alguna, de la voluntad de justicia social que había sido el motor más noble de los movimientos políticos democráticos.

> Lo único que deseábamos —don Manuel y yo— era establecer, en el nuevo artículo, una doctrina coherente con el espíritu de la Constitución, y hacerlo por eso mismo menos vulnerable. O se modificaba el conjunto de nuestra Carta Magna, o se tenía que definir nuestra educación en términos que no pareciesen la descripción de un caballo de Troya, más teórico que efectivo (Torres Bodet, 1969, p. 328).

Mes a mes fue confirmando Torres Bodet las ideas esbozadas en 1944. Consultó a varios juristas y se puso a revisar el primer proyecto, acentuándolo, aclarándolo y precisándolo. Aprovechó unas palabras de Lombardo Toledano, en las que mencionaba los resultados del progreso científico como base de la enseñanza, y aludía a la democracia no sólo como régimen político sino como sistema de mejoramiento económico, social y cultural (Torres Bodet, 1969, p. 331).

Diversos elementos pesaban en el ánimo de Torres Bodet. Por una parte, algunos izquierdistas aceptarían una reforma del artículo de 1934; otros, como Bassols,

Quinto. No me coloco en la posición arrogante —sobre todo cuando se trata de pensar el problema— de sostener que la fórmula del "concepto racional y exacto" sea perfecta. Ni mucho menos. Pero examinemos la cuestión de si es seriamente objetable. Veámosla a contraluz ¿Es que se podría defender una educación "irracional", es decir, mística? ¿Y una educación orientada conforme a la razón, categoría suprema del hombre racional por lo tanto, es malo que sea válida, científica, correcta? No otra cosa quiere decir el segundo atributo de exacta, que se le fija. Así, reducida la controversia a una humilde e insignificante cuestión de palabras, pierde la trascendencia que artificiosamente se le ha querido dar.
Sexto. Porque la verdad es y no debemos olvidar un solo instante que el problema político real no radica ni en el término "socialista", ni en la fórmula del "concepto racional y exacto". Está es la prohibición a la Iglesia Católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional y anticientífica. Lo demás son pretextos.
Séptimo. Y si no se va a autorizar que el clero se apodere de la escuela mexicana, ¿que sentido tiene suscitar una gran controversia nacional alrededor de la reforma del artículo 3° de la Constitución? Porque no cabe hacerse ilusiones: las poderosas fuerzas de la derecha, tan pronto como vean que la reforma "se sale por la tangente", en vez de apaciguarse, van a encender una contienda descomunal, muy de fondo, seguras de que ha llegado el momento táctico —frente a un paso inicial que acusaría debilidad de nuestra parte— de promover la rectificación esencial de nuestra vida pública.
Octavo. Por ese camino se iría a dar, buscando la unidad nacional, al despeñadero de la guerra civil, antes de un año.
Ésas son, en esencia, las razones de mi opinión, completamente adversas a todo proyecto de reformar el artículo 3° constitucional. (Torres Bodet, 1969, pp. 326-327).

no la admitirían. Por otra parte, la derecha no aprobaría reforma alguna que mantuviese el requisito de una autorización previa del poder público para establecer escuelas particulares de educación primaria, secundaria y normal y de la destinada a obreros y campesinos. Y sobre todo, la Unión de Padres de Familia protestaría por la cláusula de negar o revocar la autorización, sin poder presentar contra tal resolución recurso alguno. Además, el artículo 3° de 1857 —que declaraba libre la enseñanza— y la Constitución de 1917, garantizaban la libertad de creencias. De ahí, Torres Bodet concluía:

> Por eso mismo, la escuela no debe ser, entre nosotros, ni un anexo clandestino del templo, ni un revólver deliberadamente apuntado contra la autenticidad de la fe [...]; si la historia de México hubiera sido distinta, si no hubiésemos experimentado las luchas a que dieron lugar las ambiciones confesionales de orientación política más o menos disimulada y la reacción natural contra ese género de ambiciones, habría podido intentarse, quizá, modificación de términos diferentes. Pero los riesgos estaban aún demasiado próximos; los rencores aún demasiado vivos (Torres Bodet, 1969, p. 333).

El general Ávila Camacho leyó atentamente los diversos borradores del proyecto, al cual, de acuerdo con sus últimas instrucciones, se le dio forma definitiva en diciembre 13 de 1945. El presidente prometió encargarse de hablar con los diputados y senadores capaces de ejercer influencia mayor en el curso de los debates de las cámaras.[8]

La reacción del público al conocerse el proyecto fue inmediata. *Excélsior* (diciembre 17 de 1945) objetaba ciertas frases del nuevo texto: sobre todo, la alusión a los “fanatismos” y los “prejuicios”. Hubiera preferido que el artículo 3° consagrara el principio de libertad de enseñanza. Pero añadía:

> Sin embargo, no es posible desconocer la realidad de México ni su historia económica ni menos la mediata, y comprendemos que no se pudo intentar más y que lo hecho, por el espíritu conciliador que, en parte tiene, merece la felicitación sincera de quienes no pueden suscribirlo totalmente.

El Universal opinaba (diciembre 17 de 1945) que existían motivos sobrados en apoyo de la reforma del artículo 3° y que, sin ánimo adulatorio, cabía afirmar que los términos en que estaba redactada la iniciativa eran inobjetables. Decía el diario:

> Suprime en ese precepto toda ganga demagógica; le da un contenido claro y realista; fija lineamien

[8] Una comisión de maestros, designada por el SNTE, no acepto la conveniencia de estudiar que la educación fuera libre, según los elementales principios de la democracia, sino se opuso a cualquier tendencia en ese sentido, la cual “de realizarse, provocaría un fenómeno de regresión histórica en México, de incalculables consecuencias” (*El Universal,* diciembre 10 de 1945).

tos precisos y avanzados como normas para orientar la educación pública y conserva íntegramente lo que merece conservarse entre los principios que encierra el texto actual.

Al día siguiente, *Excélsior* publicó una declaración del arzobispo de México, Luis María Martínez, cuyo texto dice así:

El proyecto de ley enviado por el señor presidente de la República al Congreso de la Unión para reformar el artículo 3° de la Constitución General de la República, aunque conserva las cortapisas a la libertad de enseñanza establecidas por la Constitución de 1917, constituye, sin embargo, un paso importante hacia la libertad, porque aclara conceptos y remueve los obstáculos que, con motivo de la reforma de dicho artículo, hecha en 1934, turbaron la tranquilidad espiritual. La orientación que da a la enseñanza tiende a procurar la estabilidad de la familia, tan importante en las sociedades; a fomentar el patriotismo, noble sentimiento que cooperará eficazmente a la unidad nacional, y pone la educación en armonía con las aspiraciones actuales de la humanidad aleccionadas por la formidable guerra que acaba de pasar.

En cambio, la Unión de Padres de Familia dirigió un largo escrito a la Cámara de Diputados, injusto a juicio de Torres Bodet.

Todo le parecía inaceptable en la iniciativa enviada al Congreso por el presidente de la República. A su juicio, la simple referencia a los fanatismos "delataba una voluntad de persecución religiosa". El autor del escrito se interrogaba: "¿cómo va a luchar la educación contra los fanatismos y los prejuicios?". Y se contestaba a sí propio: "con los mismos medios que señala el precepto vigente". Para justificar su aserto, pretendía identificar dos ideas indudablemente distintas (Torres Bodet, 1969, p. 342).

Por fin, el proyecto llegó al Congreso. Los miembros de las comisiones encargadas de estudiarlo entendieron las razones de la urgencia y, el lunes 24, aquéllas sometieron a la Cámara su dictamen. Prácticamente reiteraron el proyecto y así lo aprobó la Cámara durante la sesión de diciembre 26 (*El Nacional,* diciembre 27 de 1945).[9]

En el Senado sufrió un pequeño contratiempo. El licenciado Emilio Araujo lo impugnó, porque el quinto párrafo del artículo y la parte final del segundo eran inconstitucionales. Introducía el control que el Estado debe tener de las escuelas de primera enseñanza, secundarias y normales, todo lo cual juzgaba conveniente y constitucional. En cambio, no era constitucional que el Estado se reservara la facultad omnímoda de cancelar los permisos que concediera para el funcionamiento de escuelas particulares de aquellos grados y que no se otorgara ningún recurso en contra. El proyecto se adoptó por 48 votos en pro y uno en contra: el del propio

[9] La CTM se opuso a la aprobación del nuevo artículo 3° por no superar el texto del Art. de 1934; no satisfacer los propósitos que se perseguían; ni impedir la lucha entre partidarios de la enseñanza libre y la controlada por el Estado (*El Universal,* diciembre 20 de 1945). En consecuencia, la CTM votó en contra.

licenciado Araujo[10] (Correa, 1946, pp. 412-413; 426-428; *El Universal,* diciembre 25 y 27 de 1945).

El texto aprobado del nuevo artículo 3° dice así:

> La educación que imparte el Estado —Federación, Estados, Municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:
>
> I. Garantizada por el artículo 24 de libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:
>
> a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo
>
> b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismo— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y
>
> c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.
>
> II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y a la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno.
>
> III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse, sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos iniciales, I y II del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y los programas oficiales.
>
> IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones, que exclusiva o predominantemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros o campesinos.

[10] (*El Nacional,* diciembre 27 de 1945). El Partido Comunista tampoco aprobó el nuevo artículo (*El Nacional,* diciembre 27 de 1945). En cambio, el SNTE consideró que el nuevo texto era un adelanto (*El Nacional,* diciembre 17 de 1945).

V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.
VI. La educación primaria será obligatoria.
VII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación, en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan (DO, diciembre 30 de 1946).[11]

El nuevo texto ratificaba las características de la educación: sería ajena a cualquier doctrina religiosa; gratuita y obligatoria; reafirmaba el carácter democrático y nacional de la educación; mantenía como norma la lucha contra la ignorancia y sus efectos: las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; se fundaba en los principios de la ciencia y proclamaba como finalidad de ésta la formación integral del educando: científica, moral, estética, económica, etc.; trataba de contribuir a la mejor convivencia humana; dejaba a los particulares la libertad de impartir educación en todos sus tipos y grados, pero en la educación primaria, secundaria y normal debían obtener previamente autorización expresa del poder público; excluía a las corporaciones religiosas, a los ministros de cultos y sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, de intervenir en planteles donde se impartiera enseñanza primaria, secundaria y normal y la destinada a los obreros. El Estado podría retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez de estudios hecho en planteles particulares (Tena Ramírez, 1978, pp. 818-819).[12, 13]

Pedro Vázquez Cisneros, director de *El Occidental* de Guadalajara, Jal., publicó una carta abierta al presidente Ávila Camacho, reproducida por *La Nación*

[11]Recuérdese que la Ley Orgánica de 1942 (DO, enero 23 de 1942) afirmaba (artículo 16°) que la educación que impartiera el Estado, en cualquiera de sus grados y tipos, sería *socialista*. Esta incongruencia entre el artículo 3° reformado en 1945 y el citado artículo permaneció hasta 1973. (Véase Rodrigo A. Medellín y Carlos Muñoz Izquierdo. *Ley Federal de Educación. Texto y un comentario*. México: Centro de Estudios Educativos, 1973).

[12] Desde la Constitución de 1857, México ha tenido cuatro artículos relativos a la educación: el de 1857, con cuatro leyes reglamentarias: 1861,1867,1869 y 1874, durante la República Restaurada; tres durante el porfiriato, 1888,1896 y 1908; el artículo 3° de 1917, sin ley orgánica ninguna; el artículo 3° de 1934 con dos leyes orgánicas: 1939 y 1941 y, finalmente, el artículo 3° de 1945, cuya ley orgánica se promulgó en 1973.

[13] El doctor Luis Garrido (1898-1973), rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1948-1952, sugería redactar el artículo 3° en forma clara, sencilla y poco casuística. "Gran parte del proyecto que hoy se discute podría quedar como ley reglamentaria, con lo cual el precepto constitucional podría ser lo más sobrio posible..." (*El Universal,* diciembre 19 de 1945). El licenciado Eduardo Pallares (*El Universal,* diciembre 25 de 1945) objetaba las cortapisas que el artículo 3° ponía a la libertad concedida a los particulares. Denunciaba como antiliberal y antidemocrático tal sistema.

(enero 5 de 1946). Según Vázquez Cisneros, el nuevo artículo 3° sostenía el totalitarismo de Estado, pues implicaba que los hijos pertenecen a éste. El autor manifestaba su repudio de las frases "luchar contra los fanatismos y prejuicios" —y preguntaba: "¿quién los define?"— y "el progreso científico" —expresión igualmente elástica. En concreto, Vázquez Cisneros impugnaba: la imposición del laicismo en las escuelas particulares (lógicamente debería derogarse el artículo 24°; la negación de "recurso alguno"; y el retiro discrecional del "reconocimiento a los estudios". Esta disposición se oponía a los artículos 14° y 16° constitucionales.

Felipe Pardinas Illánez (*La Nación,* enero 26 de 1946) concurría con Vázquez Cisneros y afirmaba que nadie en México quedaría satisfecho con la reforma, y decía verdad. Se preguntaba si ésa era la libertad postulada por las Naciones Unidas y firmada por México.[14]

5. LOS CONGRESOS

5.1 *Primer Congreso de Educación Normal. Saltillo, Coahuila, marzo de 1944*

Este Congreso, el primero en su género sobre este tipo de educación, tuvo importancia especial por las conclusiones que estableció.

La escuela rural normal sería socialista, coeducativa, integral, de carácter específico y regional y, finalmente, agropecuaria e industrial. Tendería a desarrollar una acción social encaminada a ayudar a los campesinos a superarse en los diversos aspectos de la vida. Impartiría enseñanza específica y regional, manteniendo la unidad de su plan de estudios y programas, cuya base sería un cuerpo de conocimientos y habilidades semejante al de las normales urbanas y, además, otro núcleo de actividades específicas como la enseñanza agropecuaria e industrial.

Las normales rurales, situadas en zonas indígenas, debían incluir la enseñanza de la lengua indígena dominante.

El método general y las técnicas de enseñanza de las normales rurales estimularían la actividad investigadora de los alumnos, fomentarían la actividad creadora de los mismos y darían un mínimo de conocimientos teórico-prácticos sobre educación preescolar (*Cuadernos,* CNTE, 1984 (No. 8), pp. 98-101).

En cuanto a las normales, el Congreso de Saltillo estableció: lograr la unidad nacional; afirmar la democracia, junto con los ideales de cooperación, solidaridad y justicia para la humanidad; crear la escuela mexicana, con la aplicación de conocimientos científicos y pedagógicos universales a la realidad del país; organizarse de tal manera que no sólo impartiera información científica pedagógica y social a los futuros maestros, sino que les permitiera formarse una verdadera personalidad de educadores; tratar de formar maestros dotados de una sólida disciplina interna que hiciera posible su actuación por convicción y responsabilidad.

[14] Véase el Apéndice No. 2. Las Constituciones de América y la educación.

Los planes de estudios satisfarían las siguientes condiciones: sencillez; unidad de conjunto en el ciclo profesional; acuerdo con sus fines y graduación. La distribución de materias y los tiempos de su impartición debían estar de acuerdo con las posibilidades psicofísicas de los alumnos, y se debía preparar al alumno desde los puntos de vista científico, cultural, artístico, técnico, pedagógico, doméstico, agrícola e industrial.

Además, el Congreso establecía la necesidad de revalorar el sistema respecto de la preparación profesional del magisterio.

Debía considerarse la educación normal como profesional, apartándola del carácter de segunda enseñanza; recomendaba la urgencia de revisar el sistema actual de segunda enseñanza a fin de lograr la articulación de la normal con aquél y encargaba a la SEP iniciar una campaña de mejoramiento de las escuelas normales (*Cuadernos,* CNTE, 1984 (No. 8), pp. 100-101).

5.2 *La Conferencia Pedagógica del SNTE (nov. 23-dic.3 de 1945), México, D.F.*

El SNTE convocó a una Conferencia Pedagógica con el propósito de estudiar la teoría de la escuela mexicana y los problemas de legislación educativa.

La mesa directiva estuvo compuesta por:

Rubén Castillo, presidente
Miguel Huerta, vicepresidente
Rosaura Lechuga, primera secretaria
Jesús Zetina Salazar, segundo secretario
Marco Arturo Montero, relator

Asistieron como invitados de honor Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública; Tomás Sánchez Hernández, subsecretario; Enrique Enríquez, oficial mayor, y el profesor Candor Guajardo. Los estados enviaron también delegados.[15]

[15] Aguascalientes, Enrique Olivares; California Sur, Fabián Abitia; Campeche, Ricardo Ávila Briseño; Coahuila, J. Jesús Cárdenas Rodríguez; Colima, Miguel Virgen Morín; Chiapas, Antonio Falconi y Ma. Dolores Blanco de Arvizu; Chihuahua, Eduardo Quezada y José A. Espejo; Durango, Arturo Valverde y José Arreola Rodríguez; Guanajuato, Taurino Sotelo Flores; Guerrero, Fidel Gallardo Arellano; Jalisco, Gregorio Contreras Miranda, Ma. Jesús Muñoz y Primitivo Tolentino; México, Carlos Peñalosa y J. de la Luz Sánchez G.; Michoacán, Luis Rubio Lozano; Morelos, Rafael de la Meza; Nayarit, Antonio Loera López; Nuevo León, Esteban Leal Villarreal y Herculano Torres; Oaxaca, Carlos Merino; Puebla, Porfirio Cordero Pérez; Querétaro, Horacio González Flores; Quintana Roo, Ignacio Herrera López; Sinaloa, Rafael Alfaro Cervera; Tabasco, Enrique Andrade y Rafael Barjau Díaz; Tamaulipas, Cenobio Rodríguez Hernández; Tlaxcala, Juan F. Pérez; Veracruz, Roberto Zamora Hernández y Urbano Ortiz; Yucatán, J. Jesús Zetina Salazar y Cilio R. Escalante; Zacatecas, Felipe Herrera Muñoz y Luis Rodríguez; Sección IX, Abraham Cárdenas; Sección X, Raúl Merino y Sección XI, Ignacio Márquez.

La Conferencia Pedagógica del SNTE resolvió, entre otras disposiciones, rechazar todo intento de reformar, en el sentido demandado por la reacción,[16] el artículo 3° y afirmar su oposición a la enseñanza libre, a la escuela neutra y a toda tendencia que negara el carácter afirmativo y revolucionario de la escuela mexicana; mantener y perfeccionar el control del Estado en la educación; hacer revisar la legislación educativa, en forma tal que se eliminara la ambigüedad y toda concepción demagógica, a fin de definir, en forma absolutamente clara, la doctrina y el carácter revolucionario de la escuela mexicana; establecer la obligación del Estado de proporcionar a las masas educación gratuita, desde el grado primario hasta la educación superior; crear y sostener un sistema de becas e internados para los hijos de los trabajadores; proporcionar enseñanza en la lengua materna a los diferentes grupos indígenas; urgir la obligación de toda persona de edad de cooperar para resolver el problema del analfabetismo (*Memoria,* 1945, pp. 23-24).

La Conferencia reafirmó los objetivos de la escuela mexicana: liberación definitiva de México; elevación de la conciencia democrática en el pueblo mexicano; mejoramiento de las condiciones de vida; respeto a la personalidad del educando; inteligencia sobre los fines de la escuela y los métodos para llevarlos a la práctica.

Insistió en la coeducación y dispuso que, desde 1946, se admitieran niños y niñas en el primer grado del primer ciclo y en los ciclos segundo y tercero hasta 1947-1948 (*Memoria,* 1945, p. 74).

Propuso a la SEP designar una comisión para determinar con toda precisión las condiciones que debían reunir los textos escolares y, con este fin, estudiar el vocabulario del niño mexicano, a fin de que la proporción de palabras desconocidas no fuera demasiada para esa edad. Recomendó también procurar el fomento de la literatura infantil y la reducción de material didáctico (*Memoria,* 1945, p. 93).

Respecto del magisterio, la Conferencia solicitó al Estado no delegar en personas o instituciones particulares la preparación de los maestros que requiriera el país y propuso que se exigiera el bachillerato en educación, como antecedente de todas las ramas de la educación normal. Este bachillerato se desarrollaría en dos años y tendría por objeto proporcionar una cultura más amplia y profunda y ofrecer, al mismo tiempo, el fundamento científico y la orientación profesional a quienes aspiraran al ejercicio (*Memoria,* 1945, p. 107); aprobó enfáticamente la obra de las Misiones Culturales y pidió a la SEP promoverlas de todas las formas posibles e incrementar su número, así como remunerar más adecuadamente a los miembros de las mismas (*Memoria,* 1945, pp. 119-120); sugirió a la SEP crear el Instituto Nacional de Enseñanzas Artísticas para controlar y orientar, dentro de la Dirección de Educación Estética, todas las actividades que se refirieran a la enseñanza; pidió asimismo a la SEP no considerar la radio-escuela como elemento que suplantara a las escuelas o a los profesores, sino como una institución meramente auxiliar que tendiera a colaborar con los profesores en la educación de los niños; encomendó

[16] Todavía no se decidía en el Congreso sobre la reforma del artículo 3°.

también a la SEP establecer un departamento autónomo de radio-difusión, con todos los adelantos técnicos más eficaces y supervisar las transmisiones de radio para salvaguardar los intereses de la cultura; se mostró solícita por los problemas de las bibliotecas: locales, libros y personal y llamó la atención especialmente sobre el pésimo estado de conservación y de higiene de la mayoría de los locales; urgió la atención a la educación rural, la revisión de la organización de las escuelas dedicadas a los campesinos, y la prolongación, por dos años más, de la campaña contra el analfabetismo; apoyó, finalmente, la estructuración interna del Museo Pedagógico Nacional, para corresponder a las exigencias educativas de México (*Memoria,* 1945, pp. 6-7; 127; 136; 142-143; 173-174; 234-235).

5.3 *El Segundo Congreso Nacional de Educación Normal (noviembre 30-diciembre 7 de 1945) en Monterrey, N.L. (*El Universal*, septiembre 8 de 1945)*

El Congreso, convocado por el secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, en julio 23 de 1945, se celebró en Monterrey, N.L. Subrayaba el interés de la SEP por esta rama de la enseñanza, patente en la construcción de tres grandes edificios para alojar la Escuela Normal Superior y las Escuelas Normales de Maestros y Maestras; la modernización de varios planteles de enseñanza rural y la creación, por la ley del 26 de diciembre de 1944, del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

El programa de educación normal propuesto revisaba prácticamente todos los aspectos de ésta, desde su preparación y métodos, hasta los distintos niveles de enseñanza preescolar, normal urbana, normal rural, normal de especialización y normal superior.

Invitados de honor fueron el presidente de la República Manuel Ávila Camacho, el secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet y el gobernador de Nuevo León Arturo B. de la Garza.

La mesa directiva estuvo compuesta por:

Celerino Cano, presidente
Oziel Hinojosa, vicepresidente
Luis Tijerina, secretario general
Ismael Cabrera, Rosaura Zapata, Efrén Núñez Mata, Luis Hidalgo Monroy, Roberto Solís Quiroga, Eliseo Bandala y Miguel Huerta Maldonado, vocales y presidentes de las secciones de estudio.

Miembros honorarios fueron: el doctor George I. Sánchez, representante de la Universidad de Texas; José Carrillo, representante de la Confederación Americana del Magisterio de Cuba; Crisólogo Gatica Muñoz, representante de la Confederación Mexicana del Magisterio, Chile; Leandro de la Mora, representante de la Confederación Americana del Magisterio; Andrés Osuna, invitado especial de la Comisión Permanente; doctor Fernando Orozco Díaz, director general de Ense-

ñanza Superior e Investigación Científica de México (*Segundo Congreso Nacional de Educación Normal,* 1948, p. 100).

Asistieron asimismo representantes de departamentos dependientes de la SEP y de otras secretarías, así como representantes del SNTE, de asociaciones científicas y pedagógicas y miembros numerarios.[17]

El SNTE envió también representantes: Aureliano Esquivel, Rubén Castillo Penado y Emilia Teja Andrade.

El profesor Juvenal Boone propuso el tipo de hombre que debería formar el profesorado:

[17] Los representantes de los gobiernos de los estados y territorios fueron:

Coahuila, José Rodríguez González; Chihuahua, Jesús Barrón; Guanajuato, Ma. del Refugio G. de Infante y J. Rodolfo Lozada; Hidalgo, Ramón Bonfil; México, Romero Quiroz, Domingo Monroy Medrano y Evangelina Osuna Pérez; Michoacán, Salvador Calderón Alvarez; Nayarit, Alberto Vázquez Rodas; Nuevo León, Ernesto de Villarreal Cantú y Luis Arreola; Tabasco, María Carmelo Padrón; Tamaulipas, Martín V. González; Tlaxcala, Santos G. Galicia; Veracruz, Raúl Contreras Ferto y Zacatecas, Luis de la Fuente.

Representantes de Escuelas Normales Federales: Normal para Maestros, México, D.F., Enrique Solís Martínez, Luis Hidalgo Monroy, Irma López Rosado, doctor Roberto Solís Quiroga. Normal de Especialización, México, D.F., Eugenia Cortés Ramos y Herminio Abreu Gómez. Normal Superior, México, D.F., Luis Herrera Montes, Enrique Huerta Luna. Normal Federal, Oaxaca, Oax., Alfonso Huergo Camacho, Fidel Gutiérrez Figueroa. Normal Rural, Cañada Honda, Ags., José Estrada Sáyago. Normal Federal, Morelia, Mich., Tomás Rico Cano, Emilia Díaz de Ballesteros. Normal Federal, Pachuca, Hgo., Antonio Ballesteros, Joaquín Gutiérrez Hermosillo. Normal Incorporada, México, D. F., Esperanza Mateos de Medina . Normal Rural, Cañada Honda, Ags., Genaro de la Huerta. Normal Rural, Huetamo, Mich., Carlos Morales Sánchez y Francisca Madera Martínez. Normal Rural, Huamantla, Tlax., Fidel M. Delgado. Normal Rural, El Camichón, Jal., Julio Rodríguez Orihuela, Cayetano González Santos. Normal Rural, Comitancillo, Oax., Emilio Torres Lara y Celedonio Serrano Martínez. Normal Rural, Ayotzinapa, Gro., Herminio Chávez Guerrero, León Arredondo Olvera. Normal Rural, Colonia Matías Ramos, Zac., David Rodríguez Muñoz, Evaristo Hinojosa. Normal Rural, Nayarit, Jalisco, Mario Gutiérrez A., Ernestina Padilla. Normal Rural, Palmira, Mor., Luis Romero Parra, Ezequiel Guerrero Amaya. Normal Rural, Tamatán, Tamps., Alfredo González Vargas, doctor Rodolfo Sosa Castañeda, J. Dolores Ponce Rodríguez, Serafín Contreras Mazo. Normal Rural, Tenería, Méx., Roberto Castillo Mireles, Víctor Cervantes Yáñez. Normal Rural, Salaices, Chih., Víctor Manuel Alvarez, Luis Espinosa Morales. Normal Rural, Heceichakán, Camp., Ignacio Pérez Contreras, Raziel Mora Olivarra. Normal Rural, El Mexe, Hgo., Rodolfo Mendoza, Francisco Huerta Hernández. Normal Rural, Galeana, N.L., Olivia Espinosa Garza, Manuel Sol Esquinea. Normal Rural, Flores Magon, Chih., Jesús Béjar Rábago, Crescencio Torres Medina. Normal Rural, Zochiapulco, Pue., Heliodoro García Medina, Agustín Córdoba López. Normal Rural, Tenería, Méx., J. Jesús Rodríguez, José Peinado Altable. Normal de Especialización. México, D.F., Matías López Chaparro. Escuela Normal para varones, México, D.F., Alejandro Meza León. Normal de Especialización, México, D.F., Roberto Sánchez Luna. Normal de Educación Física, México, D.F., Benjamin Fuentes González. Normal Superior, México, D.F., Guadalupe Longoria. Normal Federal, Cd. Victoria, Tamps., Emilio C. Caballero, Enrique Vázquez Islas. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Monterrey, N.L., Enrique Goujóu Sánchez, Gulberto Castañeda Linares. Representantes de Escuelas Normales de los Estados: Colima, Clelia P. de Lozada y Gabriel Castañeda V.; Chihuahua, José E. Medrano; Guanajuato, Clotilde Hernández; Monterrey, Ramón Garza de la Rosa y Plinio D. Ordóñez; Saltillo, Roberto Cárdenas M. y Jesús Perales Galicia; San Luis Potosí, Caleb Sierra Ramos y Vicente Rivera; Toluca, Adrián Leyva García (*Segundo Congreso de Educación Normal,* 1948).

> El hombre que habrá de formar nuestra educación será un hombre íntegro y democrático, dueño de gozar de su "propio yo", pero sirviendo a la patria y a la familia, no como esclavo ni mucho menos como instrumento, sino como miembro consciente, libre y disciplinado de la patria y de la familia... (*Segundo Congreso Nacional de Educación Normal,* 1948, p. 11).

Se pidió a la SEP dotar a las escuelas normales de edificios adecuados y equipos indispensables para cubrir su misión; proporcionar un cuerpo de catedráticos seleccionados, remunerados con sueldos equivalentes a los que percibían en la Nacional de Maestros; solicitar a cada entidad federativa expedir su ley de educación o reformar la existente, de suerte que respondiera a los ideales del magisterio; hacer realidad el escalafón del magisterio; seleccionar, en pruebas de oposición, el alumnado de las escuelas normales urbanas; dotar a los normalistas de pensiones que no debían ser menores de $60 mensuales, debiendo aumentarse según el grado que se cursara y el aprovechamiento; mejorar los sueldos de modo que no fueran menores que lo merecido por el maestro. Se repitieron asimismo las demandas de jubilaciones, el respeto a los maestros y la retribución adecuada.

Se recordó que el país contaba con 24 escuelas urbanas para profesores, establecidas en las capitales de los estados; 10 escuelas normales rurales y dos normales superiores, una en México y la otra en Monterrey, N.L.[18]

Entre las resoluciones del Segundo Congreso, merecen citarse las siguientes: pedir al Estado la federalización de todas las escuelas de enseñanza normal; revisar los planes de estudios, programas y métodos, de acuerdo con los preceptos del artículo 3° constitucional; desterrar de las escuelas normales las formas de enseñanza memorística y predominantemente librescas; recomendar a los señores catedráticos el empleo de los procedimientos del método científico; crear y fortalecer en el normalista una profunda ideología sobre la resolución de los problemas económico-sociales de México; desarrollar el plan de estudios de la escuela normal relacionado con los problemas económico-sociales del pueblo, y también con el conocimiento objetivo del problema agrícola; recordar que los exámenes de reconocimiento son medios auxiliares de la enseñanza; enseñar que todo examen debía reunir las condiciones técnicas de validez, consistencia, objetividad, economía; recomendar los siguientes tipos de exámenes: pruebas objetivas elaboradas de acuerdo con los requisitos técnicos reconocidos, cuestionarios de 30 o más preguntas de respuesta breve, y exámenes orales debidamente preparados y conducidos me-

[18] En el siglo pasado se fundaron las de Zacatecas, Zac., 1825; san Luis Potosí, S.L.P., 1849; Guanajuato, Gto., 1870; Monterrey, N.L., 1870; Culiacán, sin., 1874; Puebla, Pue., 1880; Mérida, Yuc., 1882; Oaxaca, Oax., 1883; Toluca, Méx., 1886; Jalapa ver., 1886; Querétaro, Qro., 1886; México, D.F., 1887; Ciudad Victoria, Tamps., 1889; Guadalajara, Jal., 1892; Saltillo, Coah., 1894.

Las escuelas normales creadas en el presente siglo, son las de: Campeche, Camp., 1905; Tuxtla Gutiérrez, Chis., 1906; Chihuahua, Chih., 1908; Colima, Col, 1912; Morelia, Mich., 1915; Durango, Dgo., 1916; Hermosillo, Son., 1924; Pachuca, Hgo., 1936 y Aguascalientes, Ags., 1944.

diante interrogatorio, cuyo objeto fuera verificar la precisión y la profundidad de las respuestas del alumno.

Finalmente, se recomendó promover en todas las cátedras la participación de los alumnos a fin de poder organizar las escuelas sobre esta base fundamental: preparar de tal guisa al maestro que su formación siguiera la trayectoria del programa primario (*Segundo Congreso Nacional de Educación Normal,* 1948, p. 16).

5.4 *El Congreso Ordinario de Maestros (Cuernavaca, Mor.), enero 7-13 de 1946*

La prensa informa de un Congreso Ordinario de Maestros (*La Prensa,* enero 6 de 1946). El Congreso iba a celebrarse en México, D.F., pero el día anterior una comisión visitó la redacción de *El Nacional* (*enero* 7 de 1946) para protestar por el traslado del Congreso a Cuernavaca.

El Congreso se inauguró definitivamente en esa ciudad (*La Prensa,* enero 9 de 1946; *El Nacional,* enero 11 de 1946). Estuvo presidido por Gaudencio Peraza y se nombró una mesa de debates compuesta por Jesús Robles Martínez (lombardista), Manuel Hidalgo (demócrata revolucionario), Eliseo Girón (lombardista) y otros. Se convino que la asamblea lucharía para consolidar la unidad del gremio magisterial; las jubilaciones de los maestros antiguos; el contrato de trabajo; los servicios médicos; el edificio para maestros; el Seguro Social; la elevación de los salarios del 10 al 30%, y aportaciones pedagógicas. Asimismo, se determinó celebrar congresos estatales; apoyar la campaña alfabetizadora en sus 32 000 centros; y también protestar contra los sucesos de León y de San Luis Potosí, con la solicitud de disolver el Partido de Acción Nacional y la Unión Nacional Sinarquista.[19] Al Congreso asistieron delegados extranjeros organizadores del Quinto Congreso Panamericano de Pedagogía (*La Prensa,* enero 11 de 1946).

Se aprobaron importantes puntos: considerar los problemas de carácter profesional implícitos en la promulgación de una ley reglamentaria del Instituto Politécnico Nacional; la ampliación del presupuesto; permitir al IPN controlar las escuelas prevocacionales y establecer escuelas de capacitación técnica para trabajadores, así como nuevas especialidades en vidriería plástica y cerámica; facilitar a los profesores del Instituto de Capacitación obtener las cátedras por oposición, dando preferencia a los graduados de la Normal Superior y la Universidad; crear un doctorado en pedagogía; establecer un Instituto Nacional de Mejoramiento de Maestros de Música; y nombramientos de los profesores adjuntos en las escuelas del país. La asamblea acordó dar un voto de confianza y simpatía al señor Jaime Torres Bodet y a su subsecretario Tomás Sánchez, no así al oficial mayor, repudiado por ésta (*La Prensa,* enero 13 de 1946).

[19] Se refiere a los disturbios ocurridos en León, Gto., con saldo de muchos muertos.

6. UN PROYECTO DE EDUCACIÓN MORAL: *LA CARTILLA MORAL* DE ALFONSO REYES (1979, pp. 483-509)[20]

Reyes mismo dice en el prefacio de la *Cartilla* que ésta se preparó para usarse en la "campaña alfabética" y, por alguna arcana razón, no se aprovechó entonces. Estaba destinada al educando adulto, pero también era accesible al niño. En uno y otro caso suponía la colaboración del preceptor, sobre todo para multiplicar los ejemplos que, de aparecer en el escrito, lo hubieran alargado inútilmente. Dentro del cuadro de la moral, la *Cartilla* abarcaba nociones de sociología, antropología, política o educación cívica, higiene y urbanidad.

Reyes dejó de lado el enojoso tono exhortatorio que hace aburridas las lecturas morales. No tenía objeto dictar los preceptos como en el catecismo, pues eran conocidos de todos. El autor usó un criterio más liberal que, a la vez, es laico y respetuoso para todas las creencias. La brevedad de cada lección respondía a las indicaciones que se le dieron a Reyes. Dentro de esta brevedad él procuró, para el encanto visual y formal —parte de la educación—, cierta simetría de proporciones.

El resumen de la primera parte decía así:

> El hombre es superior al animal porque tiene conciencia del bien.
> El bien no debe confundirse con nuestro gusto o nuestro provecho.
> Al bien debemos sacrificarlo todo.
> Si los hombre no fuéramos capaces del bien no habría persona humana, ni familia, ni patria, ni sociedad.
> El bien es el conjunto de nuestros deberes morales. Estos deberes obligan a todo los hombres de todos los pueblos. La desobediencia a estos deberes es el mal.
> El mal lleva su castigo en la propia vergüenza y en la desestimación de nuestros semejantes.
> Cuando el mal es grave, además, lo castigan las leyes con penas que van, desde la indemnización [sic] hasta la muerte, pasando por multa y cárcel.
> La satisfacción de obrar bien es la felicidad más firme y verdadera.
> Por eso se habla del "sueño del justo". El que tiene la conciencia tranquila duerme bien. Además, vive contento de sí mismo y pide poco de los demás.
> La sociedad se funda en el bien. Es más fácil vivir de acuerdo con sus leyes que fuera de sus leyes. Es mejor negocio ser bueno que ser malo.
> Pero cuando obrar bien nos cuesta un sacrificio, tampoco debemos retroceder. Pues la felicidad personal vale ante esta felicidad común de la especie humana que es el bien.
> El bien nos obliga a obrar con rectitud, decir la verdad, a conducirnos con buena intención.
> Pero también nos obliga a ser aseados y decorosos, corteses y benévolos, laboriosos y cumplidos en el trabajo, respetuosos con el prójimo, solícitos en la ayuda que podemos dar.
> El bien nos obliga asimismo a ser discretos, cultos y educados en lo posible.

[20] Agradezco al doctor Pablo Latapí haberme informado de la existencia de esta *Cartilla Moral*.

> La mejor guía para el bien es la bondad natural. Todos tenemos el instinto de la bondad. Pero este instinto debe completarse con la educación moral y con la cultura y adquisición de conocimientos.
> Pues no en todo basta la buena intención (Reyes, 1979, p. 507).

El resumen de la segunda parte contenía los siguientes principios:

> La moral humana es el código del bien. La moral nos obliga a una serie de respetos. Estos respetos están unos contenidos dentro de otros. Van desde el más próximo hasta el más lejano.
> Primero, el respeto a nuestra persona, en cuerpo y alma. El respeto a nuestro cuerpo nos enseña a ser limpios y moderados en los apetitos naturales. El respeto a nuestra alma resume todas las virtudes de orden espiritual.
> Segundo, el respeto a la familia. Este respeto va del hijo al padre y del menor al mayor. El hijo y el menor necesitan ayuda y consejo del padre y del mayor. Pero también, el padre debe respetar al hijo, dándole sólo ejemplos dignos. Y lo mismo ha de hacer el mayor con el menor.
> Tercero, el respeto a la sociedad humana, en general, y a la sociedad particular en que nos toca vivir. Esto supone desde luego la obediencia a las costumbres consideradas como más necesarias. No hay que ser extravagante. No hay que hacer todo al revés de los demás sólo por el afán de molestarlos.
> Cuarto, el respeto a la patria. Este punto no necesita explicaciones. El amor patrio no es contrario al sentimiento solidario entre todos los pueblos. Es el campo de acción en que obra nuestro amor a toda la humanidad. El ideal es llegar a la paz y armonía entre todos los pueblos. Para esto, hay que luchar contra los pueblos imperialistas y conquistadores hasta vencerlos para siempre.
> Quinto, el respeto a la especie humana. Cada persona es, como nosotros, manifestación del hombre en su trabajo. Debemos respetar los productos del trabajo. Romper vidrios, ensuciar paredes, destrozar jardines y tirar a la basura cosas todavía aprovechables son actos de salvajismo o de maldad. Estos actos también indican estupidez y falta de imaginación. Cada objeto producido por el hombre supone una serie de esfuerzos respetables.
> Sexto, el respeto a la naturaleza que nos rodea. Las cosas inanimadas, las plantas y los animales merecen nuestra atención inteligente. La tierra y cuanto hay en ella forman la casa del hombre. El cielo, sus nubes y sus estrellas forman nuestro techo. Debemos observar todas estas cosas. Debemos procurar entenderlas, y estudiar para ese fin. Debemos cuidar las cosas, las plantas, los animales domésticos. Todo ello es el patrimonio natural de la especie humana. Aprendiendo a amarlo y a estudiarlo, vamos aprendiendo de paso a ser más felices y más sabios (Reyes, 1979, pp. 508-509).

7. LA EVALUACIÓN DEL SEXENIO DEL PRESIDENTE MANUEL ÁVILA CAMACHO

No deja de ser paradójico que un sexenio, caracterizado por el propósito de lograr la unidad nacional ante los problemas económicos y sociales derivados de la Segunda Guerra Mundial, haya encontrado tantas dificultades para conseguir dicho propósito en el ramo educativo, al menos en los tres primeros años. La falta de tino de los dos primeros secretarios para afrontar los problemas educativos susci-

tó una serie de pugnas entre las facciones socialista y derechista que dividían al magisterio.

Empero, desde el momento en que Torres Bodet se hizo cargo de la SEP, se operó un cambio súbito en la situación de inquietud y turbación prevaleciente en el personal académico y administrativo del ramo. El magisterio alcanzó la elusiva unidad sindical, objeto de tantos esfuerzos de tiempo atrás, y Torres Bodet tuvo el gran acierto de ofrecer a los maestros objetivos nobles por los cuales luchar.

Durante la gestión del licenciado Luis Sánchez Pontón casi nada constructivo pudo hacerse, excepto convertir en direcciones generales algunas dependencias de la SEP que funcionaban como departamentos y crear algunas nuevas. Así se establecieron las Direcciones Generales siguientes: Supervisión y Enseñanza Técnica; la Educación Primaria en el D.F.; de Enseñanza Secundaria; de Enseñanza Superior e Investigación Científica; de Educación Física; de Estudios Técnico-pedagógicos; y de Administración. La de Enseñanza Primaria en Estados y Territorios ya existía desde el régimen anterior.[21]

El siguiente secretario de Educación Pública, Octavio Véjar Vázquez, obtuvo en casi dos años y medio los siguientes logros: suprimir la coeducación en el tercer ciclo de primaria; transformar el Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza en la Normal Superior (artículo 8°, v de la Ley Orgánica de 1942); suprimir las Escuelas Regionales Campesinas y crear las Escuelas Prácticas de Agricultura; promulgar una nueva Ley Orgánica del artículo 3° (1942) —transición entre el artículo 3° de 1934 y su reforma en 1945—; implantar nuevos programas de buena calidad; crear la Dirección General de Profesiones; fundar el observatorio de Tonanzintla; el Seminario de Cultura Mexicana; el Colegio Nacional; la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica; el Premio Nacional de Literatura; y, también, la Escuela Normal de Especialización destinada a preparar maestros para niños que padecieran alguna incapacidad física o psíquica.

Con Torres Bodet, la SEP lanzó la campaña contra el analfabetismo, que abatió casi en 10 puntos el porcentaje de ignorancia de la población; preparó el proyecto del artículo 3° en vigor y obtuvo su aprobación; fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (marzo 26 de 1944); aumentó el presupuesto de la SEP, de 171 millones a 208, superior al de 78.5 millones de 1940; aumentó el número de maestros en primarias urbanas, rurales y secundarias; reestructuró el IPN y creó nuevas escuelas vocacionales; otorgó garantías al SNTE (1944); aumentó los sueldos; resucitó las Misiones Culturales; inauguró la Comisión Revisora y Coordinado-

[21] De la SEP dependían el Departamento de Enseñanza Agrícol; de Servicos Médicos e Higiénicos; y las Oficinas: Jurídica y de Revalidación de Estudios; de la Comisión Mexicana de Cooperación Internacional; y de Prensa y Publicidad.

ra de Planes Educativos y Programas de Estudio y Textos Escolares;[22] creó la Dirección de Derechos del Autor; elaboró un plan de construcción de escuelas, dotado con 47 millones de pesos, que permitió construir 325 escuelas, del total de 796 programadas; publicó la *Biblioteca Enciclopédica Popular* y la revista mensual *Educación Nacional,* con buen material y excelentes artículos; de esta última aparecieron 29 números.

La enseñanza oficial experimentó, durante el sexenio, los siguientes cambios:

CUADRO 46

	1941	*1946*
Habitantes	19 653 552	25 800 000 (1950
Alfabetizados	7 208 643	8 571 972 (o sea 1 363 329 más)

Escuelas

	1940	*1946*
Normales rurales	18	18
Profesores	654	654
Alumnos	2 565	3 533
Escuelas prácticas de agricultura	—	12
Misiones Culturales	32	49
Misioneros	250	488
Preescolar		
Escuelas	334	655
Niños	33 848	61 410
Maestros	—	2 080
Primaria		
Escuelas	23 191	21 637
Alumnos	2 037 879	2 717 418
Maestros (1942)	43 931	56 468

(No hay cifras para la secundaria).

[22] Sus miembros fueron: Antonio Armendáriz, Carlos González Peña, Nápoles Gándara, Elodia Terrés, Luz Vera, Rita López de Llergo, Bernardo Ortiz de Montellano, Arturo Arnaiz y Freg, Alfonso Priani, Miguel Huerta, Rafael F. Muñoz, Samuel Ramos, Rafael Ramírez, Celerino Cano, Rosaura Zapata, Alfonso Caso, Eduardo García Máynez, Soledad Anaya Solórzano, Francisco Larroyo, José Romano Muñoz, José Gómez Robleda y Manuel Germán Parra (Torres Bodet, 1969, pp. 73-78).

Los logros numéricos no fueron altos. Se registró un aumento en los alfabetizados de 1 363 329, aunque los analfabetos seguían siendo mayoría; un pequeño incremento en los estudiantes de las normales rurales; 17 Misiones Culturales más y 238 misioneros; 321 jardines de niños, con 27 562 alumnos; las primarias, a su vez, disminuyeron, quizá por supresión de escuelas rurales, y el número de alumnos en primaria creció en 679 548 niños. El país estaba todavía convulso por la crisis económica y la situación internacional, producto de la Segunda Guerra Mundial. Fue una época de lenta recuperación, cuyo reflejo se advierte en la misma educación oficial.

El avance más importante fue la reforma del artículo 3°, que devolvió al pueblo la tranquilidad y la confianza en sus gobernantes.

Torres Bodet tuvo sobre todo el feliz acierto de inspirar entusiasmo y dedicación en el vasto ejército de los maestros mexicanos. Resolvió también el problema de la Universidad Nacional de México, con la renuncia del rector Rodulfo Brito Foucher y el nombramiento de Alfonso Caso, la creación de la Junta de Gobierno y la concesión de la plena autonomía (Torres Bodet, 1969, pp. 147-159; *Compilación de legislación universitaria,* 1977, *2*, pp. 770-784).[23]

8. La prensa y la educación (1940-1946)

A lo largo de este crucial sexenio—brusco viraje con respecto a la educación socialista— la prensa recogió los puntos de vista del pueblo sobre diversas cuestiones educativas.

8.1 *El analfabetismo*

Como era de esperarse, la Campaña contra el Analfabetismo despertó vivo entusiasmo en el pueblo. *El Nacional* (agosto 31 de 1944) señalaba que el 21 de ese mes sería un día digno de recordarse para todo México. El diario precavía, pasados los primeros momentos de euforia, contra la indolencia de muchos mexicanos que procurarían eludir la ley con multitud de pretextos; la falta de cooperación de algunos analfabetos cuya apatía los llevaría a sustraerse de los beneficios de esta campaña; la lejanía de los centros de alfabetización; y la falta de tiempo. Una intensa propaganda, a cargo de los diarios y periódicos, podría superar tan temidos obstáculos.

Pero ganada la batalla, no quedaba todavía —según el diario— resuelto el problema: el analfabetismo era un problema recurrente que exigía continua y perma-

[23] Según H. Hetherington (*University autonomy.* Paris: International Association of Universities, 1965), la autonomía comprende cinco elementos: 1) elegir a sus maestros y funcionarios; 2) seleccionar a sus estudiantes, de suerte que se ajusten a las normas del nivel académico de la institución; 3) determinar sus objetivos y, en consecuencia, sus programas y planes de estudio, así como los requisitos adecuados al nivel académico; 4) decidir acerca de sus programas de investigación; y 5) disponer de sus recursos de acuerdo con los fines que persigue.

nente acción. Cada año, millares de niños en edad escolar se encontraban sin posibilidad de ingresar en la escuela y requerían forzosamente de la alfabetización.

El Universal (septiembre 2 de 1944), por su parte, señalaba que dotar de tierra al campesino —propósito de la Revolución— no era suficiente, si no se le daban simultáneamente los medios para cultivarla. La labor iniciada por las escuelas rurales y las Misiones Culturales debía completarse. La ley de emergencia —cada mexicano culto debía enseñar al ignorante— transformaría la patria.

La Campaña recibió un empuje decisivo con la formación de un Comité Nacional de Ayuda, formado por los editores de periódicos y revistas de toda la República. *El Nacional* (septiembre 13 de 1944), comentaba que se unirían de esa forma el interés social de incrementar el núcleo de personas que supieran leer y escribir con el particular de aumentar el número de lectores.

Otras voces precavían contra el fácil recurso de contentarse con desterrar el analfabetismo funcional.[24] Era un medio, no la meta. El objetivo a largo plazo era llevar la civilización a la población ignorante. La ecuación ilustración-vida nueva no era exacta, pues olvidaba la inculcación de valores en la vida doméstica y la social (*El Universal,* octubre 14 de 1944).

La prensa informó ampliamente de la generosa cooperación de todos los sectores: los comités de damas, la Confederación Nacional de Estudiantes, los hospitales, los sindicatos, otros grupos de mujeres, los distintos centros de enseñanza (*El Nacional,* octubre 31 de 1944) y señaló también que alfabetizar era mexicanizar (*El Universal,* diciembre 12 de 1944). En efecto, no podría existir la patria si los ciudadanos ignoraban sus derechos y obligaciones, y los medios para conservar la salud del cuerpo y del alma.

8.2 *El artículo 3°*

Asunto muy traído y llevado durante el sexenio —hasta su modificación en 1945— fue el contenido del artículo 3° de 1934. Una veintena de artículos se publicó sobre el tema, cuya mayor parte se encaminaba a pedir su reforma. Como se dijo antes, el PAN inició las propuestas de reforma (*El Universal,* febrero 17 de 1941) y sugirió un texto que señalara el papel subsidiario del Estado con respecto a la educación. La CTM (*El Nacional,* julio 9 de 1941) pidió, a su vez, incluir a la educación no formal[24bis] en la Ley Orgánica del artículo 3°. La Confederación de Partidos Independientes, por su parte, recordó al gobernador de Puebla su promesa de encabezar la demanda de reforma (*El Universal,* agosto 1° de 1941). El licenciado Román Badillo (*El Universal,* septiembre 15, 23 y 29 de 1941) abogó por la derogación del artículo 3° —contrario al sistema democrático de México— por ser dictatorial y

[24] Llámase así al equivalente a cursar sólo cuatro años de primaria.
[24bis] Llamase así a la educación no escolarizada.

chocar, por su doctrina socialista obligatoria, con la reforma agraria y con la pequeña propiedad, legados de la Revolución.

El Universal (septiembre 19 de 1944) expresaba el regocijo de muchos sectores por la renuncia de Sánchez Pontón, impulsor del artículo 3° socialista. Por el contrario, el licenciado Octavio Véjar Vázquez, nuevo secretario de Educación Pública, opinaba que había que mantener el artículo 3° (*Excélsior,* octubre 4 de 1941), pero consideraba necesario auscultar la opinión pública para modificar la Ley Orgánica.

El Partido de la Revolución Mexicana invitó a sus miembros a comunicar a la SEP las sugerencias de reforma del artículo 3° (*Excélsior,* octubre 10 de 1941). La Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) encabezada por Luis M. Farías, afirmaba que el artículo 3° era impracticable por hallarse en pugna con los preceptos de libertad y democracia de la Constitución; por profesar una doctrina dogmática —el concepto racional y exacto— y chocar con la libertad de cátedra (*Excélsior,* octubre 20 de 1941). El Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza pidió (*Excélsior,* octubre 22 de 1941) al Estado dejar de ser el dueño absoluto del hombre y de dirigir a la niñez.

La Unión Nacional de Padres de Familia, por su parte, unánimemente exigió se derogara dicho artículo (*Excélsior,* octubre 24 de 1941) y subrayó el derecho de los padres a educar a sus hijos. La SEP prometió tomar en cuenta todas las opiniones vertidas (*Excélsior,* octubre 30 de 1941) y encomendó a Luis Chico Goerne, Francisco González de la Vega y Vicente Sánchez cernirlas y matizarlas. Salvador Pineda, de la FEU (*Excélsior,* noviembre 4 de 1941), se declaró en contra del artículo 3° y apoyó su argumentación en los siguientes puntos: *falsedad:* no se definió con claridad la educación socialista (el concepto racional y exacto del universo era dogmático); *totalitarismo:* se subordinaba la conciencia individual a las autoridades del Estado; *ineficacia:* era disolvente e iba en contra de la solidaridad; *indefinido:* profesaba una filosofía vacua; *inconstitucional:* chocaba con los derechos básicos de la Constitución. Luego, el artículo debía suprimirse por deficiencias esenciales.

Gildardo Avilés (*Excélsior,* noviembre 14 de 1941) comentó que el artículo no fijaba el fin supremo de la educación; tampoco describía ni sus etapas principales, ni sus bases legales, ni daba seguridad a los maestros.

Por otra parte, ante estas voces de repudio al artículo 3°, *El Nacional* (noviembre 13 de 1941) informaba que las mayorías parlamentarias se oponían a la reforma y proponían, en cambio, una reglamentación adecuada. Así lo hacía el Ayuntamiento de El Mante. Manifestaciones monstruosas en la capital y en Guadalajara apoyaron la repulsa del artículo 3° (*Excélsior,* noviembre 17 de 1941), convocadas por la Unión Nacional de Padres de Familia, que pidió la derogación del artículo.

El Frente Revolucionario de Maestros, en cambio, apoyaba el artículo 3° (*El Nacional,* noviembre 23 de 1941), con Antonio García López, Roberto Barrios y otros que denunciaban los problemas económicos de los maestros.

El documento más importante fue quizá un editorial de *El Universal* (enero 3 de 1942) en el cual se afirmaba:

> Para nadie es un secreto que el artículo 3° se hizo o pretendió hacerse un arma sectaria al servicio de una mínima transitoria fracción, y en contra de los intereses y del sentimiento de la mayoría del pueblo mexicano.

Y añadía: "se le dio al artículo 3° una tendencia irreligiosa, siendo el pueblo profundamente religioso; introdujo gérmenes de disolución en la integridad de la familia. Caracterizado el mexicano por su nacionalismo, quiso debilitarlo y aun desnaturalizarlo con normas exóticas". El editorial afirmaba que la obra nefasta no llegó a consumarse por su absoluta impopularidad. Los padres de familia la condenaron y combatieron y el magisterio, en aplastante mayoría, opuso pasiva resistencia. El editorial se felicitaba por la nueva reglamentación del artículo 3°: se definió por el socialismo de la Revolución Mexicana; se señaló qué fanatismos excluye; se suprimió el "concepto racional y exacto"; y se alentó a la iniciativa privada para cooperar en la educación.

El Partido Antirreleccionista insistió en la reforma (*El Universal,* enero 15 de 1943); el sentido del artículo 3° debía basarse en la ciencia de la educación (*El Universal,* junio 23 de 1943) y, finalmente, el Sindicato Mexicano de Maestros y Funcionarios de la Enseñanza atacó el artículo 3° por ser confuso (*El Universal,* agosto 4 de 1943).

8.3 *El laicismo*

Íntimamente relacionado con el contenido del artículo 3°, el laicismo recibió de Pedro Gringoire una atinada exposición (*Excélsior,* febrero 10 de 1942). El laicismo —en sus dos formas concretas principales, laicismo de Estado y laicismo de la educación pública— se presentó en la historia mexicana del brazo del liberalismo. El liberalismo de Estado consistió primordialmente en asegurarle al individuo condiciones favorables al ejercicio de su libertad y se enderezó desde luego contra la dominación del Estado por una Iglesia Oficial —de ahí la separación de la Iglesia y del Estado—, y contra la enseñanza obligatoria y universal de una religión en las escuelas públicas —de ahí la escuela laica. Ambas medidas fueron necesarias, según el concepto liberal, para asegurar a todos y cada uno de los ciudadanos del país la libertad de conciencia y el libre ejercicio de sus creencias religiosas.

El laicismo en la educación pública significaba suprimir toda enseñanza religiosa en las escuelas oficiales, de suerte que todos los asistentes a ellas no se expusieran a atropellos de conciencia. Pero el liberalismo dejó a salvo el derecho de las escuelas particulares a impartir, a la par con las materias ordinarias, un determinado credo religioso.

El laicismo liberal, tomado en su conjunto e interpretado en sus términos legales, se limitaba a abstenerse de intervenir en las cuestiones religiosas. Este laicismo

liberal se refería especialmente a los sistemas religiosos particulares, más que a un sentimiento religioso general. Así en la propia Constitución de 1857, los prolegómenos invocaban el nombre de Dios.

La Constitución de 1917 abandonó, en principio, el laicismo restringido propio de las escuelas oficiales y lo extendió también a las escuelas particulares.[25]

Cierto, la enseñanza religiosa en templos y hogares quedaba todavía de pie, pero la imposición del laicismo, tanto en las escuelas primarias como en las secundarias particulares, encerraba el propósito de sustraer a los niños de la influencia religiosa. La reforma de 1934 fue más adelante: abolió el laicismo y estableció, en principio, la escuela antirreligiosa. La nueva reglamentación de la Ley Orgánica de Educación de 1941 restableció "de hecho" el laicismo liberal.

Gringoire estableció una lúcida distinción entre el laicismo como posición filosófica —cosmovisión— y el laicismo como estado circunstancial o convencional —por convenio— de instituciones o sociedades civiles. El laicismo como cosmovisión, según Gringoire, era erróneo y pernicioso, al implicar que la religión debía excluirse de la vida. En otros idiomas tal laicismo se llamaba secularismo. Aplicado a la educación, el laicismo quería establecer que la educación religiosa salía sobrando. La cosmovisión laica arranca de cierta antropología que niega al hombre la índole y las funciones religiosas; concepto de hombre incompleto, según Gringoire, pues suprime el más alto ejercicio del espíritu. El laicismo antropológico o metafísico debe rechazarse con todo vigor. El hombre debe considerarse en toda su integridad. Amputarle el espíritu es hacer de él un monstruo inteligente que acabará por no serlo. Y la educación integral no puede ser sino aquella que incluya el cultivo de la más alta y noble función del hombre: la de relacionarse con los valores cósmicos.

La educación laica es, pues, incompleta. La verdadera educación, en cambio, incluye la religión. Pero el laicismo convencional es algo diferente. Se impone por razones de respeto entre quienes constituyen un país, para fines que no son específicamente religiosos. La educación debe ser laica en un país donde las libertades democráticas aseguran la libertad de conciencia de todos sus ciudadanos, y el gobierno debe respetar las condiciones religiosas de todos. El laicismo no debe ser metafísico sino convencional. La educación, hablando en sentido general, no debe ser laica porque sería incompleta. Pero la escuela pública de un país democrático no podría ser otra cosa que laica. Sería una falacia afirmar que la democracia exigiría, en un país con mayoría religiosa, una escuela pública de la filiación religiosa de la mayoría. Porque la esencia de la democracia no es la imposición de las mayorías numéricas, sino el respeto a las garantías personales, aunque se trate de minorías. Gringoire aboga, finalmente, por volver al principio de 1857: laicismo de las escuelas públicas primarias, pero libertad para establecer escuelas privadas con enseñanza religiosa.

[25] El laicismo se extendió también a las escuelas secundarias particulares. Véase Vol. 2, pp. 606 y 738.

8.4 *La enseñanza secundaria*

El Universal (diciembre 14 de 1944) saludaba la evolución de la segunda enseñanza como una buena nueva digna de todo aplauso. Anunciaba además la creación de grupos móviles que permitieran clasificar a los educandos según sus capacidades y diversificar, de acuerdo con éstas, los métodos de enseñanza. Afirmaba el diario que la transformación vital de la escuela abría amplios horizontes a la cultura de México. *El Nacional* (diciembre 14 de 1944) confirmaba todas estas alabanzas y añadía que la enseñanza secundaria debería ser el más eficaz homogeneizador cultural del ambiente mexicano.

La opinión pública se preocupó también de la educación media superior. *El Universal* (noviembre 28 de 1944) comentaba con loa que, a partir de 1945, la Escuela Nacional Preparatoria volvería a recibir inscripciones de alumnos provenientes directamente de las escuelas primarias del país. Por este acuerdo, la UNAM retornaba a sus antiguos planes de estudio y suprimía los bachilleratos por especialización. Se calculaba que a los 22 000 estudiantes de la población universitaria se añadirían unos 8 000 más, matriculados en la Escuela Nacional Preparatoria. Esta había propuesto, hacía ocho años, un plan por el cual los tres primeros años, después de concluida la enseñanza primaria, se cursaran en las secundarias; los últimos dos constituían propiamente la preparatoria, con tantas especializaciones cuantas eran las facultades y escuelas nacionales universitarias. Al retornar la ENP a sus antiguos planes de estudio, quedaban abolidos esos bachilleratos y permanecerían solamente dos: de letras y filosofía, y de ciencias. El primero se requería para cursar las materias superiores de letras y filosofía, y el segundo para las de economía, derecho, medicina y otras disciplinas. Se anunciaba también que la enseñanza secundaria se reformaría para 1945. Se pretendía unificar funcional y orgánicamente los planes y programas de suerte que la enseñanza secundaria fuese de cultura general y de procedimientos educativos más que instructivos (*Excélsior,* diciembre 12 de 1944). Es decir, se procuraría que el educando no fuese un mero receptor de la enseñanza sino un agente activo de la misma; se fomentaría el trabajo por equipos, medio para desarrollar la solidaridad social; se insistiría en cultivar acertadamente las vocaciones de los adolescentes y en reemplazar las tareas escolares a domicilio por el estudio dirigido en la escuela. Así lo confirmaba también *El Universal* (diciembre 12 de 1944).

El Nacional (abril 4 de 1943), por su parte, comentaba que la escuela secundaria sería sala de clase, biblioteca, laboratorio, taller de adiestramiento manual, estadio deportivo, campo de trabajo y tantas cosas más. Sobre todo, sería palestra democrática en la que recibieran el mismo trato y tuvieran las mismas oportunidades los adolescentes de toda categoría y procedencia. El diario reconvenía a los que consideraban absurdo hablar de escuelas secundarias para todos, mientras faltaran escuelas rurales, primarias y normales. Desde luego la secundaria sería para todos los que pudieran cumplir con los requisitos de admisión, pero sin olvidarse de que la educación secundaria, universal, gratuita y obligatoria, se consideraba

entonces como institución fundamental de la vida democrática del futuro. Poco después, *El Universal* (junio 23 de 1943) recordaba que la escuela secundaria era una institución de cultura general, puesta fundamentalmente al servicio de adolescentes, con carácter de prevocacional y cuya función social era la superación de la comunidad con la cual estaba en contacto. Y repetía que la escuela secundaria era necesaria para la transformación de las condiciones materiales y culturales en México. Consecuente con estas perspectivas, la SEP (*El Nacional,* julio 20 de 1943) afirmó que impulsaba la segunda enseñanza con diversos tipos de escuelas: industriales, comerciales y de arte del hogar, a fin de preparar a la juventud para promover la producción industrial del país, uno de los principales propósitos del gobierno. Refería el diario que la SEP sostenía 86 escuelas secundarias, con una población de 19 217 alumnos y, además, 30 centros educativos de tipo industrial y comercial con 15 278 estudiantes.

8.5 *La enseñanza técnica*

La prensa dedicó, por otra parte, especial atención a la enseñanza técnica (*El Universal,* julio 2, 9 y agosto 6 de 1943), sobre la cual hizo reseña histórica: subrayó su valor "actual" y recordó su concepto adecuado. En artículos subsiguientes, *El Universal* (agosto 12 y octubre 10 de 1943) se refirió al impulso decidido que la SEP daba a la enseñanza técnica en sus modalidades de agrícola, comercial e industrial. Anunció que en 1944 se le apoyaría de nuevo con un presupuesto mucho mayor, de suerte que, al término de cinco años, el fomento a la educación técnica permitiría contar con la primera generación de expertos para el desarrollo industrial de México. Todavía *El Nacional* (enero 26 de 1944) hablaba de que el fomento de la educación industrial era un firme propósito oficial para la posguerra. Mencionaba un reglamento provisional del IPN que señalaba las tendencias y objetivos firmemente definidos de tal tipo de enseñanza.

8.6 *La enseñanza privada*

Las escuelas particulares ocuparon también unas líneas de atención en la prensa (*El Universal,* enero 10 de 1943; *El Nacional,* abril 12 y julio 14 de 1943). Esta hablaba de que la SEP había dictado una serie de disposiciones sobre las escuelas particulares, después de haber hecho un detenido estudio sobre su funcionamiento. Se insistía en la necesidad de que se sujetaran al programa escolar en vigor y también al prescrito en el artículo 62° de la Ley Orgánica de Educación. Debían adoptar los mismos textos que las escuelas oficiales y no se les permitían violaciones ahí artículo 3° constitucional.

8.7 *Los libros de texto*

El tema de los libros de texto fue objeto de varios artículos. *El Universal* (enero 22 de 1941) anunciaba que todos los textos de "matiz comunista" se retirarían de las

escuelas, si bien reconocía la dificultad de precisar qué se entendía por escuela socialista. Así lo declaraba el licenciado Sánchez Pontón, quien negó pertenecer al Partido Comunista y afirmó: "No quedará un solo libro comunista en las escuelas", y añadió que los programas serían también revisados. *El Nacional* (febrero 22 de 1941), por su parte, daba a conocer la lista de textos aprobados. Volvían a aparecer los de Daniel Delgadillo, aunque todavía se colaban algunos socialistas, como la *Historia Patria* de Chávez Orozco.[26] El mismo diario (febrero 27 de 1941) informaba de otros libros aprobados tanto de texto como de consulta.[27]

La Nación abordó también (octubre 25 de 1941), sobre todo posteriormente (febrero 12 y 19 de 1944), el tema de los libros de texto, cuya pronta revisión reclamaba y se regocijaba del nombramiento de una comisión,[28] augurio de una

[26] He aquí la lista: Primaria. **Primer año:** *Leo y Escribo,* Carlota del Bosque; *Mi Patria,* Daniel Delgadillo; *Camarada,* Rosaura Lechuga; *Rosita y Juanito,* Carmen Norma; *Un Sueño,* Estela Soni y Cía., *Libro y bioque; Alma Campesina,* Efrén Nuñez Mata. **Segundo año:** *Poco a poco,* Daniel Delgadillo; *Mi Patria,* Carmen G. Basurto; *Chiquillo,* Guadalupe Cejudo; *Libro y bloque; Camaradas,* Rosaura Lechuga. **Tercer año:** *Adelante,* Daniel Delgadillo; *Mi Patria,* Carmen G. Basurto; *Geografía "El Distrito Federal",* Daniel Delgadillo; *Historia Patria,* Luis Chávez Orozco. *El Niño Rural,* Adolfo Ornelas Hernández; *El Porvenir,* profesor Rafael Ramírez. **Cuarto año:** *Saber leer,* Daniel Delgadillo; *México Nuevo,* Velázquez Andrade; *Geografía de México,* J. Casahonda y Elpidio López; *Atlas General de la República Mexicana,* R. Velasco y T. Velasco, Jr.; *Historia Patria IV,* Jorge de Castro Cancio. **Quinto año:** *México Nuevo,* Velázquez Andrade; *Levántate,* Luis H. Monroy; *Geografía objetiva del Continente Americano,* José Mateo Rodríguez; *La Tierra,* Daniel Delgadillo; *Civismo, Individualismo y Socialismo,* J. M. Bonilla. **Sexto año:** *Levántate,* Luis H. Monroy, *Geografía "La Tierra",* Daniel Delgadillo; *Historia Vl,* Jorge Castro de Cancio; *Historia Universal;* Contreras Ferto y F. Celaya; *Individualismo y Socialismo,* J. M. Bonilla; *Juventud,* López Heredia; *Libros de Consulta, Diccionarios México,* Mafer.

[27] Secundaria: *Civismo: Texto:* ler. año: *Lecturas de Orientación Social,* Departamento de Enseñanza Secundaria, Edición *El Nacional.* Consulta. *Código Civil del Distrito Federal; Teoría y práctica del Socialismo,* por John Strachey. Versión española del licenciado Narciso Bassols. Texto, 20. año: *Economía y Política* de Lecontier. Consulta. *Economía Política* de L. Segal. Texto, 3er. año: *Derecho de Clase,* por Roberto Amorós G. Consulta: *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Ley Federal del Trabajo; Código Agrario; el Problema Agrario en México,* por Lucio Mendieta Núñez. *Historia de México: Historia de México,* por Luis Chávez Orozco; *Atlas Geográfico-Histórico de México,* Diego López Rosado; *Historia de México,* Alfonso Teja Zabre; *Historia de México* por Alfonso Toro, *Historia Universal: Breve historia del mundo* por R. G. Wells. (Edición Mexicana) de A. P. Márquez; *Historia general,* por Justo Sierra.

Algunos libros de consulta: *Historia de la Literatura Española,* por Hurtado; *Historia de la Literatura Castellana,* por Montollú; *Historia de la Literatura Castellana,* por Saucedo Ruiz; *Historia de la Literatura Castellana,* por Fitzmaurice y Kelly; *Historia de la Literatura Mexicana,* por Carlos González Peña; *Historia de la Literatura Mexicana,* por Julio Jiménez Rueda; *Tablas de Literatura,* por Emilio Abreu Gómez.

[28] Sus miembros eran:

Eduardo García Maynez, José Gómez Robleda, Carlos González Peña, Antonio Armendáriz, Arturo Arnaiz y Freg, Francisco Larroyo, Alfonso Nápoles Gándara, Bernardo Ortiz de Montellano,

buena selección. Entre los libros elegidos figuraban unos muy buenos: de Torres Quintero, Rébsamen y otros; algunos medianos: de Teja Zabre y Bonilla; y otros francamente malos, como los de Chávez Orozco. *La Nación* insistía en la necesidad de cuidar la moralidad en los libros de texto.

Gonzalo Parra, escribiendo en *El Universal* (octubre 25 de 1944), citaba unas palabras de Torres Bodet:

> Lo que he dicho acerca de los programas es aplicable, punto por punto, a la cuestión de los libros de texto. Unos y otros tendrán que adaptarse a la misma finalidad, poscribiendo las fórmulas y suprimiendo las coplas sentimentales de autores que ni son nuestros ni poseen mayor prestigio que el discutible de haber hecho llorar abundantemente a las juventudes de su país [...] Más falta nos hacen, acaso, otras cualidades: la tenacidad, la alegría y la fe en el buen éxito. A las enormes dosis de pasividad y melancolía que han absorbido nuestros pequeños lectores hay que sustituir elementos de fortaleza y de confianza en la actualidad.

El autor del artículo hacía votos para que desaparecieran las comisiones, cuanto más numerosas más inútiles y lentas, a fin de que algunos maestros, autores de textos meritorios, pudiesen publicarlos sin trabas.

8.8 *Los maestros*

La opinión pública prestó también solicita atención al gremio magisterial. Aquélla se dolía de que el magisterio nacional, cuando parecía había alcanzado su definitiva unificación y la paz con ella, presentaba nuevamente síntomas de división por el empeño dictatorial de algunos líderes de imponer determinado credo social y político, rechazado por muchos de los miembros del profesorado.

Lo peor del caso era que no se trataba de una imposición por convencimiento, sino por la fuerza. Sobre todo, según las informaciones periodísticas, los maestros rurales se negaban a dejarse tiranizar, a renunciar por decreto a sus propias convicciones y a convertirse en instrumentos de un comité ejecutivo empeñado en transformar el sindicato en un mecanismo cuyos objetivos se ignoraban.

Los maestros no parecían conocer con precisión los objetivos del SNTE. Sea lo que fuera de éstos y de la campaña de intimidación, lo más detestable de la situación era el perjuicio cierto y grave de la enseñanza que impartía el Estado. Cuando el presidente de la República promovía una movilización general contra el analfabetismo, el SNTE comprometía el éxito de esta cruzada con sus maniobras políticas importunas (*El Universal,* septiembre 20 de 1944).

Excélsior informaba que surgía nuevamente la división entre los maestros de escuela de los grupos acaudillados por Luis Chávez Orozco; los pertenecientes al

Manuel Germán Parra, Rafael Ramírez, Samuel Ramos, José Romano Muñoz, María Elodia Terrés y Luz Vera.

grupo llamado lombardista, encabezado por el profesor Luis Alvarez Barret, y los del demócrata con su representante Rubén Rodríguez Lozano. La discusión fútil sobre una credencial y su evidente resultado impulsaron a Alvarez Barret, Gaudencio Peraza y Altamirano a abandonar el local. A los dos días (*Excélsior,* octubre 22 de 1944), la politiquería dividía otra vez y más hondamente el magisterio. En la agitada sesión del día anterior, se delinearon las tendencias de los grupos anteriores a la unificación: el Sindicato Unido Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE); el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza (SNATE); y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM). Se atacó por deslealtad a Rubén Rodríguez Lozano, presidente de la línea democrática, y éste habló en su defensa. Se dispararon acusaciones de una parte y otra, se denunció a Rodríguez Lozano de estar coludido en manejos turbios para obtener la dirección del sindicato (*Excélsior,* octubre 24 de 1944).

Excélsior comentaba (octubre 25 de 1944) que nunca había creído en la unión del magisterio. Consideraba incapaces a los maestros de juntarse para defender sus intereses inmediatos. La unidad no se dificultó por ningún problema pedagógico ni menos por una doctrina educativa, sino por los intereses concretos de las personas o la política electoral a corto plazo. Y concluía el diario: sería preferible no insistir en la llamada unidad magisterial, sino dejar en plena libertad a los profesores a fin de que se conduzcan como siempre lo han hecho, por grupos y no en un solo grupo. Habría la ventaja de que las autoridades educativas gobernarían más fácilmente que cuando había un solo grupo, el cual, por el mero hecho de ser el único, exigiría lo que a veces no es posible otorgar sin abdicar del ejercicio de la autoridad .

Excélsior (octubre 30 de 1944) denunciaba además una cruzada comunista que se estaba gestando en las sesiones del SNTE, en las cuales apareció un tal Isaac Livenston, de nacionalidad rusa, al servicio de Lombardo Toledano, para manejar a varios delegados, a fin de que "el maestro controlara la situación magisterial". El grupo de Chávez Orozco, que no era "comunista", consideró que tenía dominada la situación.

8.9 *Los editoriales sobre educación*

Además de estas noticias —complemento de las proporcionadas en páginas anteriores—, la prensa dio a conocer sus puntos de vista en una serie de editoriales. Así, *El Universal* (enero 21 de 1941) comentaba las declaraciones del secretario de Educación a propósito de la vaguedad del contenido del artículo 3° que originó desconfianza, interpretaciones torcidas y desviados procedimientos. El titular del ramo (Sánchez Pontón) no llegó a una definición completa de la nueva escuela mexicana (la escuela socialista), si bien dejó aquí y allá algunos elementos para describirla como encaminada a la plena realización de la personalidad humana; consagrada a fortalecer los ideales de justicia, fraternidad y equitativa distribu-

ción de la riqueza; dedicada a afirmar los valores colectivos sobre el mezquino interés individual; orientada a plasmar una nacionalidad fuerte. El diario recordaba: el pueblo mexicano no había pedido otra cosa en la educación. Por tanto, había de congratularse al reconocer, bajo el marbete de socialismo, sus propias aspiraciones y, curioso y esperanzado, sólo le restaría observar si las teorías respondían a los actos.

El Universal (enero 23 de 1941) se refirió a la tradición mexicana y la escuela a propósito de la afirmación del secretario de Educación: "no quedaría ni un solo libro comunista de texto en las escuelas". El diario urgía a marcar un hasta aquí a esa propaganda vil y deprimente y a tornar a la tradición mexicana que no era de odio sino de amor.

Excélsior (septiembre 27 de 1941), por su parte, aludía a que en todos los tiempos el factor educativo había sido el más trascendente en la vida de México y refería, en su apoyo, unas palabras de Justo Sierra: "nos falta producir un cambio completo en la mentalidad del indígena por medio de la escuela educativa". El diario se dolía de que ese programa de ayer y de hoy había sido pervertido y desnaturalizado por los imitadores ciegos de lo extraño a nuestro espíritu y necesidades. La SEP se había convertido en oficina de propaganda, de medro político y campo experimental de desorbitadas teorías, en vez de ser agente de la cultura, de la enseñanza y unificaciones nacionales; el diario concluía: "el problema vital de México continúa siendo la educación. Y como decía el maestro Sierra, 'todo obstáculo que tienda a retardarla o desvirtuarla es casi una infidencia, es una obra mala, es el enemigo'".

A propósito de la necesidad de consolidar el nacionalismo, *Excélsior* (octubre 10 de 1941) subrayaba que México debía tener una escuela mexicana, una escuela que correspondiera a su historia, a su situación geográfica y a su constitución etnológica. Hasta ese momento, en buena parte los mexicanos no formaban, por cuenta propia, una nacionalidad bien unida. Desde la Revolución se había declarado la necesidad de incorporar al indio a la civilización. Mucha tinta había corrido hasta entonces y más se había hablado. Véjar Vázquez insistía en que se necesitaba una educación que correspondiera a nuestras tradiciones, a nuestro medio físico, a nuestro ambiente social, a nuestro destino continental; una escuela en la cual nosotros tuviéramos fisonomía propia, ajena a toda influencia extraña, especialmente a las corrientes internacionales de disolución que se palpaban en la actualidad; una escuela que no fuera de odio ni de división, como lo había sido desde que México era independiente, sino una escuela de amor, una escuela en la cual se formara nuestra nacionalidad. Y días después (*Excélsior,* octubre 14 de 1941) se insistía en el mismo tema. El peor mal del país no era la miseria continuada de las clases menos favorecidas, ni el asesinato, ni la depreciación de la moneda, ni el arrebato violento.

> El verdadero mal y el más grave por trascendente lo padecemos en materia educativa, que en los últimos años no sólo ha sido anárquica, demagógica y, por tanto, disolvente de las más

puras tradiciones y costumbres del pueblo mexicano, sino que, además, fue tan ignorante y tan torpe que parecería risible, a no ser porque llevó la tragedia a muchos hogares mexicanos.

Urgía, pues, restaurar la enseñanza a su lugar de honor y a la importancia que merecía.

La unificación del magisterio fue también preocupación editorial (*El Universal/* , enero 17 de 1942). Era conquista necesaria, no sólo para los maestros, sino para la sociedad y para el Estado. Por el hecho de pertenecer todos los maestros a una misma organización serían más fuertes. No se hallarían a merced de la baja política que se cifraba en estimular la rivalidad entre diferentes organizaciones y que sólo beneficiaba a los líderes.

En vista del número de niños sin escuela, *Excélsior* (febrero 10 de 1942) insistía en la urgencia de atender esta apremiante necesidad del país. Las notas oficiosas hacían notar que el número de niños sin escuela había aumentado en una proporción de 100% en el corto periodo de los últimos años. Pero urgía sobre todo fomentar la iniciativa privada en materia de educación, indispensable para apoyar la obra de la SEP. Por tanto, el primer capítulo del programa por realizarse era la limpieza de los elementos maleados o tontos que todavía se escondían tras los escritorios de la SEP. De lo contrario, por muchas protestas de seguridad y por muchas apelaciones que se hicieran a los que entendían la enseñanza como un apostolado, tendrían éstos que recluirse en la ilegalidad, como lo hicieron durante estos últimos años de ignominia, y del esfuerzo intentado no habría quedado sino el viento.

La huelga de los estudiantes normalistas en pro de la coeducación dio ocasión (*Excélsior,* marzo 31 de 1942) a un enérgico editorial que hablaba del espectáculo bochornoso de la huelga. Recordaba a los líderes que, cuando se encaraban con un secretario de Educación a quien desautorizaban y acusaban de sobornar estudiantes y le marcaban los limites de su acción, la opinión pública nacional tenia buen olfato y podría tardar en formular sus juicios, pero una vez formulados era inexorable. Y la opinión nacional no estaba con estudiantes, cuya responsabilidad inmediata y futura era tan grave como la que recaía profesionalmente en los futuros maestros, cuando esos estudiantes hacían de un punto nimio: estudiar juntos hombres y mujeres, un nudo gordiano de apariencia política, de aspecto bochornoso y de resultados inmediatamente funestos para el país y la educación.

La unidad y la educación (*Excélsior,* agosto 19 de 1942) fueron temas fundamentales en ese instante de la vida nacional. La primera, por lo que había en ella de indispensable para conseguir la labor conjunta de todos los mexicanos; la segunda, por el sentido espiritual que contenía en la ilustración y enaltecimiento de la educación; por el sentido espiritual que concretaba por igual en funcionarios y en particulares. Nunca como entonces la unidad y la educación habían significado la salvación de México. Jamás como entonces la colaboración de todos los mexicanos y la instrucción del pueblo habían constituido la aspiración suprema para la conquista de una paz verdadera.

Excélsior (*noviembre* 10 de 1942) recordaba las dos funciones trascendentales para la vida política y para el progreso material de los pueblos: instruir y educar a los niños y jóvenes. Y si la primera era indispensable para el mejor aprovechamiento de los actores morales y materiales de la Nación, más imprescindible resultaba la educación, ya que de ella dependía la formación y la regularización de las costumbres la instrucción podría completarse a lo largo de la propia vida, pero no así los fundamentos del carácter, éstos se imprimían por la escuela de manera indeleble en el alma de los niños.

El Segundo Congreso de Educación Normal (*El nacional,* diciembre 4 de 1945) dio ocasión para que se recordase que el primer técnico al que debía cuidarse, era aquel sin cuyo trabajo ninguno otro podría ejercer con verdad y eficacia su función emancipadora: el maestro. "Ninguna de las grandes riquezas de México lo serán nunca, mientras dejemos en la ignorancia al elemento que las descubre, que las emplea, y que las transforma: el hombre de México".

CAPÍTULO XII

EL IMPULSO ALEMANISTA A LA EDUCACIÓN

1. El panorama político

El sexenio tocaba a su fin y había que preparar el relevo. Las inquietudes electorales se despertaron con demasiada anticipación. La lid presidencial se presentó reñida por la aparición de varios candidatos: Miguel Alemán, exdiputado local por Veracruz, exsenador, exgobernador de su estado natal y secretario de Gobernación; Ezequiel Padilla, exsecretario de Educación Pública, exsenador y, en esos momentos, secretario de Relaciones Exteriores; Miguel Henríquez Guzmán, general de división. Sonaron también, si bien con menor intensidad, los nombres de Maximino Ávila Camacho, secretario de Comunicaciones y Obras Públicas y hermano del presidente; Gustavo Baz, secretario de Salubridad; Enrique Calderón, general del Ejército, y Francisco Castillo Nájera, embajador en Norteamérica. Como Padilla había insinuado la posibilidad de enviar tropas al frente de batalla —eran los últimos años de la Segunda Guerra Mundial— suscitó acerbas críticas de ciertos sectores y esta actitud, añadida a la simpatía de que gozaba en Norteamérica, lo descalificó pronto para la candidatura oficial. Maximino murió en 1944 y así desapareció un peligroso contendiente.

Alemán, quien contaba con el apoyo de la CTM y de la CNC, empezó pronto a sobresalir. Tropezaba, sin embargo, con la antipatía del embajador norteamericano George Messersmith.

Como Cárdenas pesaba todavía mucho en la política nacional, Alemán lo sondeó y averiguó que aquél no apoyaba a Henríquez Guzmán. Por otra parte, alemán sabía que contaba con el respaldo de la mayoría de los gobernadores.

El presidente Ávila Camacho anunció, por esas fechas, el retiro de los jefes militares de más edad y la promoción de los jóvenes e impidió así cualquier apoyo militar que Henríquez Guzmán pudiera recibir. Por fin, el 7 de junio de 1945 la CNC anunció la candidatura de Miguel Alemán, y en seguida sobrevino la cascada de adhesiones de otros grupos políticos. Henríquez, cuya oposición estaba teñida de ambigüedad, siguió participando políticamente con la Federación de Partidos del Pueblo, dotada de gran respaldo cardenista, pero tal iniciativa de Henríquez Guzmán sirvió más para restarle seguidores a Padilla que para obtener la silla presiden-

cial. Padilla, entre tanto, fundó también su propio Partido Democrático Mexicano (PDM) y se presentó a la lid como el candidato que prometía restituir la democracia a México.

Ávila Camacho, cuya elección había resultado manchada con fraudes y violencia, prometió comicios limpios y reforma de la Ley Electoral. Además, disolvió el PRM (enero 18 de 1946), con el propósito de abrir las puertas a los moderados. Al mismo tiempo, creó el Partido Revolucionario Institucional (PRI), plataforma política con nuevos propósitos, que en seguida declaró candidato a Miguel Alemán Valdés. El PRI buscaba disminuir el influjo de la CTM y, a fin de conseguir este objetivo, admitió a otras organizaciones de trabajadores: la Confederación de Obreros y Campesinos, el Sindicato de Trabajadores Mineros, la Confederación Nacional del Trabajo, la Confederación Proletaria Nacional y la Confederación de Electricistas Mexicanos.

Los nuevos partidos, interesados en participar en los comicios, se registraron en mayo 30 de 1946, de acuerdo con la nueva Ley Electoral. Contendieron legalmente el PRI, el PAN, la Federación de Partidos del Pueblo Mexicano, el PDM y otros partidos alemanistas independientes: el Partido Democrático Independiente y el Frente Unificador Revolucionario. Además, el presidente Ávila Camacho ordenó que se concediera el registro al Partido Fuerza Popular (sinarquista) y al Partido Comunista. De esa forma, el presidente demostró estar dispuesto a sostener su promesa de que el proceso electoral se efectuaría honradamente.

Las elecciones se celebraron el 7 de julio de 1946 con gran tranquilidad, en contraste con la tensión y los zafarranchos de 1940, excepto en Pachuca, donde hubo enfrentamientos con un saldo de cuatro muertos y algunos heridos (*El Nacional,* julio 8 y 10 de 1946). En septiembre 12 de 1946, el Congreso de la Unión declaró presidente electo a Miguel Alemán con 1 786 901 votos; 443 357 a Padilla, 29 837 a Castro y 33 952 a Calderón (*Excélsior,* septiembre 13 de 1946). Un día antes, Alemán expuso su programa: un gobierno de decisión y trabajo, integrado por un gabinete ajeno a la política; intolerancia a extremismos y exaltación de la mexicanidad como doctrina única; castigos implacables a los funcionarios corruptos y respeto para todos los ciudadanos (*Excélsior,* septiembre 12 de 1946). México entraba en una nueva etapa de su vida nacional, después de la administración de Ávila Camacho que había sido de transición.

El Partido Revolucionario Institucional se constituyó sobre los cimientos del PRM (*Historia Documental* ..., 1982, 5, pp. 219-226; *El Nacional,* enero 19 de 1946). En el mensaje que pronunció Alemán (enero 20 de 1946) como candidato a la presidencia, dijo así:

> Nos proponemos el aumento de la producción agrícola para afianzar la economía de la Nación evitando las constantes importaciones de artículos básicos para nuestra subsistencia y satisfacer las necesidades de alimentación de nuestro pueblo, en forma abundante y a bajo costo. Al mismo tiempo que aumentaremos la producción de la tierra, nos proponemos

llevar a cabo la industrialización del país; sobre estas bases elevaremos el nivel social, cultural y económico del pueblo (*Historia Documental* ..., 1982, *5*, p. 228).

Para el régimen de 1946-1952 no hubo Plan Sexenal, sino uno Federal de Gobierno, el mismo formulado y proclamado por el licenciado Alemán en sus giras de estudio a través de la República, y cuya esencia era la industrialización de México, la transformación de la agricultura, la lucha contra la miseria y la ignorancia, y la destrucción de la fisonomía semifeudal, que mantenía al país encadenado a la servidumbre de dentro y de fuera (*Historia Documental* ..., 1982, *5*, pp. 218-219).

Sorprende que, en el resto del Plan Federal y en el prolijo discurso de Lombardo Toledano del mismo día (enero 20 de 1946), no ocurra una sola mención de la educación. Esta bandera política, importantísima en el sexenio de Cárdenas y algún tanto menos en el de Ávila Camacho, había pasado al polvoriento desván de las cosas olvidadas.

2. EL PRESIDENTE MIGUEL ALEMÁN VALDÉS (1900-1983)

Miguel Alemán es uno de los dos forjadores del México posrevolucionario. Con el general Lázaro Cárdenas, el Estado cimentó una alianza con las organizaciones campesinas y obreras, reafirmó la posibilidad de emprender la transformación social y económica del país e inició un sistema político presidencialista, sustentado en la organización semicorporativa de las masas, encuadradas en el PRM. Con el abogado veracruzano Miguel Alemán, ese mismo Estado fortaleció sus rasgos autoritarios, pero para entablar una alianza con el capital, someter a las organizaciones populares e imponer al país un proyecto de modernización, con objetivos distintos de los de 1910-1917 (Luis Javier Garrido, *Uno más Uno,* mayo 15 de 1983).

Hijo de un general revolucionario, Miguel Alemán, oriundo de Zayula, Ver., logró realizar, con sorprendente celeridad, una brillante carrera profesional y política. Concluía sus estudios en la Escuela Nacional de Jurisprudencia cuando su padre, gravemente herido en combate, prefirió suicidarse durante la revuelta anticallista de 1929. En la Escuela Nacional de Jurisprudencia, trabó amistad con los condiscípulos que habrían de ser, con el tiempo, sus colaboradores: Ramón Beteta, Agustín García López, Rogelio de la Selva (1900-1967), su secretario particular, Andrés Serra Rojas y otros. Jefe de la Campaña de Manuel Ávila Camacho, ocupó luego el cargo de secretario de Gobernación en el sexenio de aquel presidente.

Alemán concibió en forma distinta el destino nacional, con un nuevo proyecto para el país. A diferencia de los anteriores presidentes, impuso al PRI su programa de gobierno y encabezó las fuerzas económicas y políticas que pugnaban por transformar la Nación.

El gabinete de Miguel Alemán estaba compuesto casi exclusivamente por civiles.[1]

Merecen citarse, entre las obras de Alemán, la repartición de 5 330 000 hectáreas en beneficio de 93 215 campesinos; la fundación del Instituto de Bellas Artes (1950); del Instituto Nacional Indigenista (1949); la Dirección General de Turismo (1950), que tantos beneficios traería a México con la "industria sin chimeneas"; el Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE), hoy CREA; la promulgación de la ley sobre la industria cinematográfica y la del control de material radiactivo como el uranio, torio, etc.; la construcción de la Ciudad Universitaria, sita en San Ángel (D.F.), y la Ciudad Politécnica de Santo Tomás.[2]

Las ideas del presidente Miguel Alemán sobre la educación, recogidas por Gual Vidal (1947, pp. x-xi), fueron: 1) promover la escuela rural, mexicana por antonomasia, con sus tres objetivos: instruir eficazmente al campesino, mejorar sus condiciones económicas e higiénicas y crear un espíritu cívico que hiciera sentirse a cada niño del campo parte integrante de la Nación; 2) continuar la campaña de alfabetización, emprendida a escala nacional por el gobierno de Ávila Camacho, hasta lograr que todos los habitantes de México supieran leer y escribir; 3) construir más escuelas, programa estrechamente ligado con el de la alfabetización; 4) aumentar el número de profesores capacitados y fortalecer su derecho a disponer de los medios idóneos para llevar una vida digna; 5) editar libros, complemento integral de la escuela, y ponerlos al alcance de todos; 6) promover la enseñanza técnica, rama educativa necesaria para industrializar el país, con el auxilio de la cooperación privada; 7) establecer más escuelas de agricultura, cuyos expertos agrícolas resultaban tan necesarios como los técnicos en el programa del desarrollo económico del país; 8) estimular la alta cultura. El progreso definitivo de la Nación no podría lograrse sin el concurso de los graduados en educación superior, ya fuere técnica o cultural; 9) crear el Instituto Nacional de Bellas Artes, para estimular la creación artística y ayudar a la difusión de las artes.

Estos proyectos educativos prolongaban las líneas esenciales de las políticas de Torres Bodet.

3. El Secretario de Educación Pública del Sexenio alemanista

Manuel Gual Vidal (1903-1954) fue el secretario de Educación Pública en el sexenio de Miguel Alemán. Gual Vidal nació en la ciudad de Campeche en 1903. Inició ahí sus estudios primarios y los terminó en Tampico, Tamps. En la capital de la

[1] Jaime Torres Bodet, Relaciones Exteriores; Héctor Pérez Martínez, Gobernación; Nazario Ortiz Garza, Agricultura y Ganadería; Alfonso Caso, Bienes Nacionales; Agustín García López, Comunicaciones y Obras Públicas; Antonio Ruiz Galindo, Economía; Manuel Gual Vidal, Educación Pública; Gilberto R. Limón, Defensa Nacional; Ramón Beteta, Hacienda y Crédito Público; Luis F. Schaufelberger, Marina; Adolfo Orive Alba, Recursos Hidráulicos; Rafael Pascasio Gamboa, Salubridad y Asistencia; Andrés Serra Rojas, Trabajo y Previsión Social.

[2] En 1949, a la mitad del sexenio, se devaluó el peso a $8.60 por dólar.

República cursó la preparatoria y luego los estudios de leyes en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Obtuvo su título de licenciado en Derecho en 1926. Antes de titularse, ganó por oposición la cátedra de teoría general de las obligaciones y contratos, que impartió por 15 años en la UNAM.

Fungió como abogado consultor de las Secretarías de Hacienda y Agricultura y del Banco de México; colaboró con la comisión redactora de la ley de sociedades mercantiles y con la del Código Civil, publicado en 1932; fue asesor jurídico de la Compañía "Industrias Eléctricas" en Nueva York y también en la UNAM (1939); luego, secretario general y director de la Escuela de Leyes; fungió como rector interino de la UNAM, con motivo del conflicto estudiantil de 1944. Fue designado secretario de Educación Pública por el licenciado Alemán, cargo que desempeñó durante todo el periodo de seis años con indudable acierto. Fue el primer secretario que cumplió íntegro su mandato.

Al terminar su gestión en la SEP, se retiró de la vida política para atender su bufete particular. Escribió las obras: *La educación mexicana* y *Discurso sobre materia educativa* (Barbosa, 1974, pp. 240-244).

4. Ideas educativas de Manuel Gual Vidal

Gual Vidal mostró un gran interés por la escuela rural, de la cual decía:

> En el trabajo del maestro rural, se han dado cita el desinteresado amor al hombre y la valentía necesaria para ponerlo en práctica. Desde los días de los maestros misioneros, desde la fundación de las primeras escuelas rurales, y desde la creación de nuestras escuelas normales rurales hasta el presente, el maestro ha sido lo esencial. El ha sido un agente, al propio tiempo, de formación pedagógica de los niños del campo, como de estructuración de nuestra vida social rural; ha enseñado la cultura básica a sus discípulos y ha enseñado a cultivar mejor la tierra, a superar los recursos manuales del trabajador del campo y del pequeño centro de población [...] (Gual Vidal, 1947, pp . 80-81) .

El nuevo secretario consideraba que la enseñanza básica rural, aprovechando el rendimiento de las valiosas experiencias obtenidas por los maestros, debía convertirse en escuela activa para impartir los fundamentos de la cultura humana general y básica, así como los elementos de la técnica manual. Sugería implantar, siempre que las condiciones lo permitieran, un sistema de escuelas paralelas[3] de la siguiente forma: una primaria normal, con seis grados, para niños que avanzaban con regularidad; una primaria de aceleración con cinco grados, para alumnos cuyo desarrollo era lento; clases auxiliares, con sólo cuatro grados, para niños que fracasaban sencillamente en la escuela ordinaria; y primaria para niños bien dotados, con la serie normal de seis grados, pero con extensión de conocimientos.

[3] Así llamado, de cases paralelas o de Mannheim (Moreno *et al.,* 1984, pp. 433-434).

De esa suerte, podría corregirse la insuficiencia de la enseñanza simultánea, que no tomaba en cuenta las diversas aptitudes y tipos de inteligencia de los alumnos. Introdujo también los comedores rurales y otras instituciones de asistencia infantil, así como dispensarios médicos y el radio y cine educativos, adaptándolos al medio mexicano y a las posibilidades económicas (Gual Vidal, 1947, pp. 86-88).

Gual Vidal adoptó en sus primeros discursos la temática de los seguidores de las escuelas de Marburgo y de Baden. La pedagogía social de Paul Natorp (1854-1924) aparecía en sus escritos al expresar: "La realidad no es sino deber ser". La educación abraza al hombre total que no es ser empírico, finito, sino deber ser. La educación implica la voluntad de lo que debe cultivarse y de la actividad creadora. Educar es realizar la idea, transcender la realidad, sobrepasar lo que es para lograr el deber ser, la perfección (Castro, 1957, pp. 216-217; véase Vol. 2, pp. 25-27).

5. LAS LABORES EDUCATIVAS EN EL SEXENIO

5.1 *La Campaña Nacional contra el Analfabetismo*

Ávila Camacho prolongó, por la ley de enero 8 de 1946, la campaña contra el analfabetismo. El presidente Alemán la continuó con las etapas cuarta (1947-1948); quinta (1948-1949) y sexta (1949-1950). En 1948 se creó la Dirección General de Alfabetización y se establecieron 21 000 centros con 350 000 alumnos, 21 500 profesores y 1 230 patronatos (*México a través* ..., 1976, p 266).

Los meses de agosto y septiembre de 1946, aun en el sexenio avilacamachista, los empleó la Campaña en tareas de enseñanza; en octubre y noviembre realizó las pruebas finales, cuyos resultados se indican más adelante. En ese mismo lapso se concluyó la elaboración de las cartillas bilingües y el entrenamiento de maestros e instructores en el manejo de éstas. Además, se realizaron las primeras experiencias con unidades motorizadas y se dio principio a los programas culturales de Radio Educación.

La cuarta etapa, dentro ya del inicio del sexenio alemanista, se dedicó a formular el plan de trabajo, con el propósito fundamental de intensificar las labores anteriores. La Campaña propuso los siguientes objetivos: dar preferencia, en la enseñanza, a los iletrados en edad escolar, quienes por diferentes motivos no se inscribieron en las escuelas; elaborar y aplicar una segunda cartilla para utilizarla en la enseñanza del recién alfabetizado, con el propósito de despertarle el interés por la lectura e impartirle los conocimientos prácticos más relacionados con sus condiciones de vida; finalmente, redoblar el esfuerzo en la enseñanza de importantes grupos monolingües.

La etapa comprendía tres ciclos: el primer ciclo fue de promoción (enero 2-marzo 2 de 1947). Gual Vidal invitó, por una parte, a los gobernadores y presidentes municipales a seguir colaborando en la campaña y, por otra, giró instrucciones a los

directores federales de educación en los estados para precisar su participación en aquélla, según las nuevas modalidades, y solicitó la cooperación y el apoyo de diversas organizaciones del país. Al mismo tiempo, la SEP y el gobierno del Distrito Federal suscribieron un convenio para coordinar y dirigir técnica y administrativamente los trabajos de alfabetización en el D.F.

En el segundo ciclo, se redactaron y remitieron circulares para los directores federales de educación en los estados, con las bases en que había apoyado la tercera etapa; se formuló el Instructivo de Trabajo No. 12, con los lineamientos de las actividades que deberían desarrollar los directores federales y estatales, inspectores, maestros y autoridades municipales; además, se redactó un instructivo para los visitadores especiales y se prepararon las formas estadísticas para concentrar los datos.

La Oficina Técnica, por su parte, asesoraba al administrador general para formular los convenios con instituciones oficiales y particulares de la República. Elaboraba también cartillas funcionales para recién alfabetizados, de las cuales sólo se logró preparar únicamente la cartilla del sector campesino y quedó pendiente la del obrero.

Se editó un mural denominado "Leamos", del cual se tiraron 125 000 ejemplares que se repartieron profusamente en todo el país.

Entre tanto, la oficina de publicidad y propaganda desarrollaba una intensa labor a través del cine, la prensa y la radio.[4]

En el Distrito Federal, la alfabetización pasó a depender de la administración general de la campaña. El D.F. se dividió en 24 sectores y llegó a establecer 563 centros alfabetizadores. La mayor parte de éstos se pagaba con fondos de la tesorería del D.F. o de particulares. Se pusieron en práctica el proyecto maya-español con la aplicación de la cartilla maya y el proyecto otomí-español. Quedaron para más adelante los proyectos náhuatl-español y tarasco-español.

Las estaciones radiodifusoras XEOF (onda larga) y XEDP (onda corta) apoyaron la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

Gual Vidal se mostraba satisfecho de los resultados obtenidos hasta esa fecha (*Memoria,* 1946-1947, *1*, pp. 35-43). A pesar de la precaria situación económica y los múltiples escollos por sortear —como impedir que se tergiversara el noble fin de la campaña—, concluía: si la campaña hubiera fracasado en algunos aspectos, una sola razón la justificaría; haber logrado acercar el pueblo a la escuela.

Los datos sobre la Campaña desde 1944 hasta 1950 aparecen en el siguiente cuadro.

[4] Así lo anunciaba *El Universal* (enero 2; junio 11 y 25; julio 23 y septiembre 2 de 1947).

CUADRO 47

Concentración de centros y escuelas de alfabetización, inscripción de alumnos alfabetizados

Etapas	*Número de centros*	*Alumnos inscritos*	*Alumnos alfabetizados*
Primera 1944-1945	37 722	660 956	502 327
Segunda 1945-1946	10 859	427 688	325 762
Tercera 1946- 1947	16 083	633 449	482 487
Cuarta 1947- 1948	22 220	551 042	418 792
Quinta 1948-1949	19 746	477 431	363 651
Sexta 1949- 1950	14 200	417 515	318 312

(*Memoria,* 1950-1951, *1*, p . 499).

En seguida se indican otros datos estadísticos de la Campaña.

CUADRO 48

Relación de datos estadísticos diversos

Número de analfabetos según censo de 1940	6 671 526
Total de alfabetizados hasta la fecha (diciembre 31 de 1950)	2 411 331
Total de alfabetizados, incluyendo alumnos de escuelas primarias (Informe Presidencial)	3 211 156
Número de alfabetizados en el periodo del licenciado Alemán (1947-1950)	1 583 242
Número de alfabetizados en 1944-1945 (I etapa)	502 327
Número de alfabetizados en 1945-1946 (II etapa)	325 762
Número de alfabetizados en 1946-1947 (III etapa)	482 487
Número de alfabetizados en 1947-1948 (IV etapa)	418 792
Número de alfabetizados en 1948-1949 (V etapa)	363 651
Número de alfabetizados en 1949-1950 (VI etapa)	318 312
Número de centros y escuelas de alfabetización en 1950	14 200
Asignación presupuestal de la SEP	$1 560 362.30
Asignación presupuestal del timbre de alfabetización y del subsidio	$1 700 000.00

CUADRO 49

Resultado de la alfabetización de adultos de 1945 a 1950

Primera etapa	385 201
Segunda etapa	273 592

Tercera etapa	295 346
Cuarta etapa	206 120
Quinta etapa	190 043
Sexta etapa	
Total	1 490 874

(*Memoria,* 1949-1950, *1*, pp. 499-500).

5.2 *La enseñanza agrícola*

Después de la reforma efectuada por Véjar Vázquez respecto de los distintos tipos de escuelas rurales, las escuelas prácticas de agricultura se convirtieron en las unidades principales de la enseñanza agrícola. El gobierno federal veía con mucho interés estas escuelas, pues la elevación de la producción agrícola era tan importante como los esfuerzos por lograr la industrialización del país. Las características estructurales de los nuevos planteles, tanto en el aspecto pedagógico como en el agroeconómico, se delinearon en una junta intersecretarial de la SEP con las Secretarías de Recursos Hidráulicos y de Agricultura y Ganadería. Se proyectaron escuelas para los estados de Chihuahua, Nayarit, Tamaulipas y Veracruz. Los cultivos y la crianza del ganado se organizaron conforme a los principios de la escuela productiva, cuyos rendimientos podían calcularse. Se enseñaban también en las distintas escuelas rurales las industrias rurales y se incluyó un servicio de enseñanza agrícola por correspondencia a más de 3 500 alumnos (*Memoria,* 1946-1947, *1*, pp. 83-84).

En vista de su vital importancia,[5] la enseñanza agrícola se convirtió en Dirección General de Enseñanza Agrícola y se le asignaron los siguientes objetivos: orientar la enseñanza agrícola elemental de las escuelas rurales, primarias, internados indígenas, normales y secundarias de la SEP; formar a prácticos agrícolas, especialistas de tipo modesto en las distintas ramas de agricultura, ganadería e industrias derivadas así como a maestros de industria; preparar a los alumnos seleccionados de las escuelas prácticas de agricultura para continuar estudios superiores de agricultura y veterinaria; impulsar el desarrollo económico agrícola de las zonas donde estaban las escuelas; realizar una labor permanente y metódica de investigación de los problemas agrícolas para mejorar la enseñanza y las condiciones de explotación de la tierra; organizar la colonización con los alumnos egresados de las propias instituciones; organizar y dirigir los servicios extensivos de educación agrícola; cumplir con otras funciones que señalaren las leyes respectivas.

La Dirección de Enseñanza Agrícola contaba con las oficinas necesarias para ejercer sus funciones. Se formó, además, un consejo de educación agrícola práctica. Se aplicaron los planes y programas de estudios, aprobados a partir del ciclo

[5] Así lo informaba la prensa (*El Universal,* enero 19; marzo 5; abril 5; junio 5 de 1947, así como diciembre 3 de 1948).

1947-1948, y se continuó la redacción de cartillas sobre diversos temas agrícolas para incluirlas en la *Biblioteca Enciclopédica Popular.* Se estableció, en la Escuela de Roque, Gto., la especialidad de peritos de industrias rurales y se instauró la sección encargada del control de los alumnos egresados de las escuelas prácticas de agricultura.

El plan de estudios y los programas tenían en cuenta, por una parte, las condiciones previas de preparación primaria de la población escolar y, por otro, la necesidad de capacitarla para alcanzar los propósitos de las escuelas. El plan de estudios abarcaba:

CUADRO 50

Programa de peritos en industrias rurales

Un curso complementario de dos años (sustitutivo del tercer ciclo para la educación primaria) para la explotación técnica de la tierra, del ganado y de la industrialización de los productos.
Un curso preparatorio anual de carácter colectivo (en la carrera agronómica y de medicina veterinaria).
Un curso agrícola de dos años (preparación práctica específica e información científica necesaria).
Cursos anuales sobre distintas especialidades: explotación de vacas lecheras, industrialización de la leche, avicultura, apicultura
Un curso de capacitación de los maestros de industrias.

Se cuidó mucho, en la planeación de las actividades, el aspecto educativo y productivo, con atención a las condiciones agrológicas, climáticas, de irrigación, etc., de la comarca y también de los recursos materiales de que disponían las escuelas.

Para ayudar a los estudiantes, se elaboraron cartillas de suma sencillez, claridad y orden para la difusión de la cultura agrícola entre la población campesina adulta y también cuadernos de trabajo que contenían, amén de las instrucciones para su manejo, el plan de operaciones de cultivo que especificaba la superficie y el ciclo, el calendario de labores y los gastos que erogarían por cada concepto; las prácticas que se realizarían y las anotaciones necesarias en cada caso.

Innovación digna de mencionarse fue la creación de un comité permanente de honor y justicia en cada escuela, integrado por el director, los ayudantes agronómico y pedagógico. el médico y tres miembros del alumnado.

Además del director, las escuelas contaban con dos maestros normalistas, para los años primero y segundo del curso complementario; un maestro normalista para las materias instrumentales del curso agrícola; agrónomos, veterinarios y especialistas para la enseñanza teórico-práctica específica de esta misma promoción, y el concurso de los profesionistas y técnicos aludidos para la atención de los cursos preparatorios de especialidades en industrias agrícolas; amén del personal de talleres, el administrativo y de servidumbre necesario para las actividades de los planteles.

En 1947 se inscribieron 2 199 alumnos; se dieron de baja 542 y terminaron 1 577. La procedencia de los alumnos era: rural 696, semiurbana, 1 048 y urbana, 375.

En esos años existían las escuelas prácticas de agricultura en Roque, Gto.; J. Guadalupe Aguilera, Dgo.; La Huerta, Mich.; El Quinto, Son.; Santa Teresa, Coah.; Xocoyuca, Tlax., y Reyes Mantecón, Oax.

En el aspecto industrial del sector agrícola, se destacaron los aspectos de lechería, conservación de frutas y legumbres, conservación de carnes y apicultura. Además, se autorizaron las siguientes industrias: curtiduría, fabricación de escobas, molienda de trigo, fabricación de hielo, fabricación de jabones y fabricación de cables.

Se proyectaron tres escuelas más para el sexenio y se mantuvo el servicio de enseñanza por correspondencia, con una gran variedad de cursos, para los distintos alumnos (*Memoria,* 1947-1948, *1*, pp. 319-343; *Memoria,* 1948-1949, *1*, pp. 137-163; *Memoria,* 1949-1950, *1*, pp. 347-367).

La *Memoria* de 1951-1952 no añade nada especial a lo ya dicho. Se creó (abril 17 de 1951) la Subdirección General de Enseñanza Agrícola.

De común acuerdo con la oficina técnica agrícola, se formuló el anteproyecto del plan general de estudios para los cursos de capacitación de maestros normalistas en servicio, a fin de proporcionarles la facilidad de adquirir el título de maestros en educación agrícola.

Las escuelas cooperaron en las campañas de alfabetización, de la UNESCO, del Ahorro Escolar, del Maíz, de la Construcción de Escuelas y del árbol.

Se verificó una selección minuciosa de alumnos graduados para iniciar estudios superiores en la UNAM y en las escuelas profesionales de agricultura de Cd. Juárez, Chih.; de Saltillo, Coah. y de Chapingo.

Al fin del sexenio, estaba por terminarse la construcción de las escuelas prácticas agrícolas en Matamoros, Tamps.; Lázaro Cárdenas, Mich.; Delicias, Chih.; Tepalcatepec, Mich. y La Muralla, Qro.

Se propusieron cursos por correspondencia de doce materias: agricultura elemental, suelos, parasitología agrícola, cultivo del maíz, horticultura, fruticultura de clima templado, citricultura, conservación de frutas y legumbres, jardinería y plantas forrajeras y se prepararon los de avicultura, apicultura, industria de la leche y ganado porcino.

Un total de 2 171 alumnos seguía estos cursos.

5.3 *Las Misiones Culturales*

Reanudadas en 1942, las Misiones Culturales seguían laborando, con encomiable empeño, en el desarrollo de los grupos humanos más abatidos por la incultura y la miseria, o bien, de otros que, sin encontrarse en tan precaria situación, necesitaban redoblar y unificar sus esfuerzos a fin de alcanzar el nivel medio de cultura y bienestar, indispensable para asegurar el progreso del país.

Las Misiones buscaron su campo de acción en las colonias o barriadas pobres de las grandes ciudades, en los poblados rurales, en las grandes fábricas y en los centros mineros donde, para ejercer su influencia, se ponían en contacto directo con el individuo, la familia y la colectividad, lo mismo en las escuelas que en el hogar, en la parcela de cultivo que en el taller y en la comunidad entera.

Las Misiones Culturales eran, por los objetivos que perseguían, su organización y método de trabajo y su campo de acción, organismos de educación extraescolar cuyo programa de actividades buscaba, por un lado, estimular el mejoramiento de la economía y de la familia, abarcando cuanto se relacionaba con las pequeñas industrias hogareñas, la agricultura, el cultivo de frutales, la cría de animales domésticos; y, por otro, vigilaba también por la salud y la dignificación de la vida hogareña con la eliminación de vicios como el alcoholismo.

Las Misiones Culturales buscaban, básicamente, ayudar a la gente a ayudarse. La comunidad se convertía así en escuela activa de tendencias colectivistas que, además, estimulaba el desarrollo de los valores personales del individuo.

Las Misiones en servicio constaban de 32 grupos, con un presupuesto de $951 480, incluidos los sueldos del personal administrativo y docente, más el valor de los equipos adquiridos y otros elementos. Las había de dos clases: las motorizadas y las no motorizadas.

Las primeras contaban con una buena camioneta, aparato cinematográfico, planta de luz, aparato radio receptor, fonógrafo, micrófono, magnavoces, modesta biblioteca y colecciones de películas y discos (*Memoria,* 1946-1947, *1*, pp. 105-116; *Memoria,* 1948-1949, *1*, pp. 383-384).

Había también 46 Misiones Culturales Rurales, cuya atención se dirigía a los poblados rurales, principalmente en los centros indígenas: 17 estaban localizadas en zonas de población indígena pura; 19 en zonas de población mestiza y 10 en zonas de núcleos de población mestiza e indígena. Su ciclo de labores era de uno a cinco años en una zona variada, según fueran las condiciones eeonómicas, sociales y culturales de la región. Al lanzarse la campaña contra el analfabetismo las Misiones ocuparon un lugar especial en esta tarea.

Las Misiones Culturales Especiales laboraban en los barrios o colonias humildes de la ciudad de México, en los centros mineros y también en los centros fabriles de hilados y tejidos.

En 1951 se creó un Departamento de Extensión Cultural, del cual dependían las Misiones, los organismos sindicales, las ligas de comunidades agrarias, la prensa nacional, las bibliotecas y salas de lectura, el radio, el cine y el teatro.

La *Memoria* de 1950-1951 (*1*, pp. 528-553) menciona 75 Misiones formadas de la siguiente manera: 41 grupos rurales; nueve especiales; 17 motorizadas; cinco cinematográficas; una lacustre; una fluvial; una misión taller, y una médica motorizada. Estas misiones atendían diversas zonas rurales dentro de la extensión del territorio nacional, lo mismo que centros mineros, fabriles, colonias humildes del Distrito Federal, algunas regiones indígenas y comunidades ribereñas del Río Papa-

loapan, Ver., y del Lago de Pátzcuaro, Mich. Las limitaciones presupuestales habían hecho imposible extender la acción misionera al territorio norte de Baja California y los estados de Sonora, Nuevo León y Jalisco. A pesar de las limitaciones referidas, el equipo contaba con una misión taller "Presidente Miguel Alemán", dotada de equipos de inducción eléctrica, adecuadamente instalados en un autocamión Ford, Mod. F-5, para la enseñanza y la práctica de carpintería, herrería, fontanería y mecánica. La Misión estaba destinada a auxiliar a las escuelas —principalmente del campo— en la construcción y reparación de muebles escolares. Otra misión motorizada estaba provista de arsenal médico quirúrgico y aparatos para exámenes obstétricos, clínicos, radioscópicos y equipo dental.

Los objetivos logrados por las Misiones se referían especialmente a la promoción de la salud con botiquines familiares y comunales, consultorios y pequeñas casas de salud, construcción de baños y excusados, y mantenimiento de las campañas de vacunación antitífica, paratífica y antidifterina. Incluían también la reparación y adaptación de casas-habitación, la parcela familiar, el vestido, la vida social y recreativa, y el mejoramiento de los medios de mantenimiento (*Memoria,* 1949-1950, *1*, pp. 528-535).

La *Memoria* de 1951-1952 (*1*, pp. 498-506) indicaba que la acción de las Misiones se extendía en una región de 73 000 km^2, con un índice demográfico de 3 700 personas en cada zona de influencia misionera, cuya acción se ejercía directa o indirectamente sobre un total de 177 600 personas. Se ponía énfasis especial en la organización funcional de los pueblos; el desarrollo de la iniciativa privada; una eficaz campaña de recuperación económica familiar; la educación higiénica, apoyada con la interesante labor auditivo-visual de los misioneros culturales motorizados; el mejoramiento de las condiciones de vida del hogar y otros aspectos importantes de la vida.

La misma *Memoria* mencionaba la labor de algunas Misiones, tales como la irrigación, la construcción de casas para los maestros; el arreglo de la plaza pública; la introducción de agua potable; la instalación de diversos talleres para industrializar la palma; la electrificación de un pueblo; la construcción de una escuela, etc. En general, un total de 384 obras materiales y de urbanización, realizadas por las Misiones, habían beneficiado a 192 pueblos.

Las Misiones seguían impartiendo los institutos de orientación y mejoramiento profesional para los maestros rurales de las entidades. El de Santiago Ixcuintla, Nay., fue especialmente importante por haber concurrido los maestros de Baja California, Chihuahua, Durango, Sinaloa y Nayarit. Los institutos trataron dos aspectos: uno doctrinario y otro práctico para aplicar los conocimientos adquiridos.

Las Misiones Culturales, restauradas según el primitivo espíritu que les infundió Vasconcelos, seguían cosechando lauros en su admirable trabajo en todo el territorio nacional. No vuelve a mencionarse la educación socialista ni las controversias por la tierra de muchos de los maestros de la época de Cárdenas.

5.4 *El ensayo piloto de Santiago Ixcuintla*

En el ámbito de la educación rural, la realización más importante durante la gestión de Gual Vidal, fue el ensayo piloto conocido como Santiago Ixcuintla, el último gran proyecto de la escuela rural mexicana.[6]

El proyecto nació en la Segunda Asamblea General de la UNESCO, celebrada en México (1947), y estuvo a cargo de Mario Aguilera Dorantes e Isidro Castillo. La asamblea decidió, a propuesta de la delegación mexicana, iniciar un ensayo piloto sobre educación básica que habría de realizarse en Nayarit, zona apropiada para que distintas dependencias del Estado ejercieran una acción y, por sus funciones específicas y la eficacia de sus medios, planteara y resolviera, con el concurso de la escuela y los maestros, los problemas económicos y de higiene (Aguilera, 1970, p. 160).

El ensayo piloto se propuso los siguientes objetivos: proporcionar los rudimentos de la cultura: elevar las condiciones económicas e higiénicas; preparar a los alumnos en los ideales de convivencia pacífica de la UNESCO; aplicar los métodos de la enseñanza activa y de diferenciación e individualización docente; fomentar las artes y las técnicas; y formar maestros. Las instituciones educativas que actuaron fueron cuatro: un jardín de niños, una escuela primaria, una escuela de enseñanza agrícola elemental y una escuela normal (Aguilera, 1970, pp. 69-74).

Los directores del ensayo pusieron gran empeño en esa labor que duró solamente tres años, dos de los cuales se emplearon en la organización y el tercero en la realización.

El ensayo debía encargarse de resolver los problemas que planteaban las comunidades comprendidas dentro de su radio de acción, y para lograr esta ambiciosa meta, las autoridades locales, estatales y federales se subordinaron a aquél, incluido el gobernador del estado y la Oficina de la Reforma Agraria Nacional. El personal del ensayo, por su parte, se hizo responsable del desarrollo total de las comunidades a las que consultaba, pero a quienes, en última instancia, imponía, con su autoridad, sus propias decisiones. Este fue el caso de la "Operación Amapa", que consistió en canalizar todos los esfuerzos hacia esa comunidad particular y luego avanzar hacia otros poblados. Amapa debía ser alineado y urbanizado en forma completa, al grado de que uno de los agrónomos habló de arrasarlo y reconstruirlo de nuevo. El ensayo implicaba también emprender la reforma agraria; revisar las resoluciones presidenciales; redistribuir las parcelas; modificar los sistemas de crédito; y deslindar pequeñas propiedades agrícolas y ganaderas. El personal del ensayo se sorprendió de encontrar que, en la aplicación de la reforma agraria —anteriormente a la redistribución de las tierras—, no se había seguido un orden correcto de procedimiento, como levantar censos y efectuar estudios topográficos, agrícolas y socioeconómicos.

[6] Véase Mario Aguilera Dorantes e Isidro Castillo. *Santiago Ixcuintla. Un ensayo de educación básica.* México: Editorial Oasis, 1970.

Los directores del ensayo exigieron al Departamento Agrario que una brigada continuara los lineamientos que ellos habían creído correctos. Ni la brigada, ni el gobernador del estado, ni siquiera las comunidades agrarias escucharon sus consejos. A la postre, la SEP retiró del ensayo a Aguilera (1950) y así terminó el proyecto piloto de Santiago Ixcuintla.

No cabe duda de que el proyecto dejó valiosos resultados: fundó escuelas, jardines de niños y Misiones Culturales; elevó el alfabetismo en la región; animó la cultura y desarrolló el espíritu progresista de las comunidades.

El ensayo demostró, por otra parte, que la escuela rural —convertida en órgano público superior de una comunidad y encargada de atender a todos sus problemas económicos, sociales y educativos— no podía funcionar en el contexto de la organización administrativa de la época, ni tenía la capacidad técnica necesaria para tamaña tarea. Además, no rindió el fruto apetecido, por haber pretendido resolver todos los problemas de las comunidades comprendidas dentro de su radio de acción, y subordinar al ensayo a todas las autoridades, locales, estatales o federales.[7]

6. EL CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL PARA AMÉRICA LATINA[8]

Consecuencia muy importante del proyecto de Santiago Ixcuintla, fue el establecimiento, en Pátzcuaro, del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), inaugurado por el presidente Alemán en mayo de 1951. Este centro de educación básica se creó por acuerdo del entonces director general de la UNESCO, Jaime Torres Bodet, y el gobierno de México. Se pretendía que el CREFAL fuese un modelo de educación básica para los países en desarrollo. El centro recogió los principios más importantes del ensayo piloto de Nayarit.[9]

7. LA DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS INDÍGENAS

Íntimamente ligada con las Misiones Culturales se desarrollaba, a cargo de la Dirección General de Asuntos Indígenas, la labor entre los indígenas. Aquélla asumió las funciones del extinto Departamento de Asuntos Indígenas.

[7] Sobre el proyecto véanse: Glenn Fisher. *Directed cultural change in Nayarit, Mexico: analysis of a pilot project in Basic Education.* New Orleans, Lousiana: Middle American Research Institute, Tulane Universiy, 1953, pp. 67-173 (sobretiro de publicación).

László Radvanyi. *Medición de la eficiencia de la educación básica de la UNESCO, en el Valle de Santiago, Nayarit.* México: Casa Editorial Las Ciencias Sociales, 1951.

[8] Véanse Lloyd H. Hughes. *CREFAL, forjador de líderes de educación fundamental.* Pátzcuaro, 1958 y Gerardo A. Medina. *CREFAL: Presencia y acción en América Latina y el Caribe.* Pátzcuaro, Mich. México: [s.p.i.] 1986, con abundante bibliografía.

[9] Sobre los objetivos del CREFAL, véase *El Nacional* (noviembre 4 de 1951).

La nueva Dirección de Asuntos Indígenas revisó el trabajo realizado por el antiguo Departamento de Asuntos Indígenas y encomendó a 14 Misiones preparar un programa para 1946, basado en lo que se hizo y también en lo que dejó de hacerse: el aspecto socioeconómico de cada misión; el plan de trabajo, su realización exacta; las razones específicas que impidieron el cumplimiento del mismo; y las sugerencias para mejorar la Misión.

Las Misiones incursionaron en las regiones siguientes: San Diego Alcalá y Temoaya, Edo. de México; San Juan Tetelzingo, Gro.; Orizabita y Ixmiquilpan, Hgo.; Coyomeapan y Coaxcatlán, Pue.; San Andrés Chicahuaxtla y Tlaxiaco, Oax.; Ixcatán y Ruiz, Nay.

Las Misiones de mejoramiento indígena se integraron con personal adecuado para el desarrollo de las labores de la misma: un jefe de misión; un médico; una investigadora social; una enfermera; un ingeniero agrónomo, o en su defecto, un práctico agrícola; un maestro carpintero; un maestro albañil; un maestro de educación física (*Memoria*, 1946-1947, *1*, pp. 121-133).

Es menester recordar que, en tiempo de Cárdenas, hubo un Departamento de Educación Indígena, dependiente de la SEP (cf. supra, pp. 70-71) y después se creó el Departamento de Asuntos Indígenas, independiente de la SEP, fruto de las instancias de los indigenistas, quienes buscaban más amplitud de movimiento. Del Departamento dependían las Misiones Culturales, hasta su reincorporación a la SEP en 1938 (cf. supra, p. 87).

Al crearse en la SEP la Dirección General de Asuntos Indígenas, las Misiones Culturales quedaron también bajo su responsabilidad (*Memoria,* 1947-1948, *1*, pp 303-313).

La *Memoria* de 1948-1949 (*1*, pp. 223-235) refiere que de la Dirección General de Asuntos Indígenas dependían tanto el Departamento de Procuraduría Indígena como el de Educación Indígena, cuya función de atender a los centros de capacitación para jóvenes indígenas y de las brigadas de mejoramiento indígena (las Misiones Culturales) era de vital importancia. Este último tenía secciones que atendían el área agropecuaria, la elaboración de planes de trabajo, formación de sugerencias y propagandas, planeación de concursos y exposiciones, estadística, costos de producción y rendimiento, etc., en fin, todo lo relativo a los talleres industriales establecidos en los centros de capacitación y brigadas de mejoramiento indígena.

El Departamento de la Procuraduría Indígena, por su parte, se encargaba de conocer y acordar la tramitación de las necesidades de las comunidades en diversos aspectos, tales como el agrícola, el de riego, arrendamientos, banco ejidal, etc. Especialmente, le correspondía la defensa de los indígenas, la sección de control y registro de estadística y control de labores, trámites de estudios técnico-científico y jurídicos. De esa guisa, se podrían investigar los problemas de la población indígena, encauzar y caracterizar tal tarea, colaborar con el mejoramiento cultural y pro-

fesional del personal, realizar estudios pedagógicos, antropológicos, físicos, etnológicos, económicos y jurídicos (*Memoria* 1949-1950, *1*, pp. 370-389).

En 1949-1950 (*Memoria,* 1949-1950, *1*, pp. 371-387), la Dirección General de Asuntos Indígenas, ya reorganizada, impartía educación formal e informal a los grupos indígenas existentes en el territorio, mediante los centros de capacitación económica y las brigadas de mejoramiento indígena.

Los centros, en número de 19, terminaron sus cursos (1949) con 1 819 alumnos varones y 225 mujeres. Impartían una especie de primaria y capacitación técnica en herrería, textilería, curtiduría, alfarería, panadería, etc., a 1 813 aborígenes. Entre tanto, las brigadas de mejoramiento (Misiones Culturales) desarrollaban su acción en 139 comunidades indígenas.

El Departamento de Procuraduría, por su parte, efectuaba sus funciones de asesoría, procuración y defensa de los núcleos indígenas ante las autoridades federales, estatales y municipales. Atendió 1 183 casos agrarios de dotación, restitución, ampliación, introducción de aguas potables, arrendamiento, solicitudes de crédito, colonización, cambios de comisariados ejidales, bienes comunales, conflictos entre ejidatarios, construcciones, defensas rurales, expropiaciones, etcétera.

La *Memoria* de 1950- 1951 (*1*, pp. 331-355) mencionaba que la Dirección General de Asuntos Indígenas había entablado relaciones con el director del Instituto Nacional Indigenista, Alfonso Caso; con Manuel Gamio, director del Instituto Indigenista Interamericano, y con W.C. Townsend, director del Instituto Lingüístico de Verano. La Dirección General creó su *Boletín Mensual Informativo*; en su calidad de representante de la SEP ante el Instituto Nacional Indigenista, colaboró con éste y con las Secretarías de Agricultura y Ganadería, Recursos Hidráulicos, Comunicaciones y Obras Públicas, y Salubridad y Asistencia, así como con el Departamento Agrario, para establecer el Centro Coordinador Tseltal-Tzotzil, sito en el estado de Chiapas. La Dirección se encontraba representada, asimismo, en la Comisión Permanente del Consejo Consultivo del gobierno de México ante la UNESCO.

A los Centros de Capacitación Económica para indígenas concurrieron 1 584 alumnos varones y 186 mujeres; ofrecían los cursos de capacitación de talleres e industrias ya mencionados.

La Oficina de Servicio Médico Social desarrolló su labor de higiene y prevención.

Al finalizar el sexenio, la Dirección General de Asuntos Indígenas ejercía su función en un área de 97 986 km^2 y entre una población de 338 380 indígenas, compuesta de diversos grupos étnicos. Colaboraba también con el Instituto Nacional Indigenista, con la Comisión Intersecretarial del Yaqui y con el Patrimonio del Valle del Mezquital. Además, estaba representada en la Organización de los Estados Americanos, donde presentó ponencias sobre el problema indígena.

La Dirección General de Asuntos Indígenas editó, en colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano, 15 cartillas bilingües para los siguientes grupos indígenas: Amuzgo, Cuicateco, Huichol, Lacandón, Mazahua, Mazateco, Otomí, Pame, Tarahumara, Tarasco, Tseltal, Tzotzil, Trique, Totonaco, Yaqui y publicó un folleto sobre la sintomatología de la poliomielitis y las providencias para prevenirla. Contaba con 18 estaciones de radio, también en cooperación con el Instituto Lingüístico de Verano.

El Departamento de Educación Indígena mantenía 21 internados, 15 brigadas y tres comunidades; había creado un centro indígena de adiestramiento técnico para mujeres en Tepecuacuilco, Gro.; una brigada de mejoramiento indígena en Pótam, Son., y los centros de adiestramiento técnico y de complementación primaria y técnica, con un total de 1 794 hombres y 255 mujeres en los talleres. Ofrecía también atención a la educación física y a las actividades agropecuarias. El Departamento de Procuradores proseguía, entre tanto, su meritoria función en defensa de los indígenas (*Memoria,* 1951-1952, *1*, pp. 321-339).

Apartado especial merece, dentro del tema de la educación rural, el Primer Congreso Nacional de Educación Rural.

8. PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL[10]
(JUNIO 28 A JULIO 8 DE 1948, MÉXICO, D.F.)

Fue convocado conjuntamente por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y patrocinado por el presidente de la República y, con él, las Secretarías y Departamentos del Ejecutivo y la Confederación Nacional Campesina.

Se integró una Comisión Organizadora Permanente con los siguientes profesores: Lucas Ortiz, Guillermo Bonilla, Ignacio Ramírez, Enrique Corona, Claudio Cortés, Francisco Hernández y Hernández, Mario Aguilera, Miguel Salas Anzures, José L. Rosado, Marco Arturo Montero e Ignacio Márquez Rodiles; y con los auxiliares: Miguel Leal A., René Avilés, Rafael Rojas, Vicente Covarrubias, Jesús Isaías, Daniel Ortiz Esquivel, Salvador Hermoso Nájera y Ezequiel de León. Esta comisión, junto con los responsables de los temas de la convocatoria, formuló los guiones a que deberían sujetarse las ponencias oficiales del Congreso.

En todos los estados del país se celebraron jornadas o centros de estudio de los materiales elaborados por la Comisión Organizadora Permanente, como actividad preparatoria del Congreso. Maestros, técnicos, campesinos y los representantes de instituciones técnicas, sociales y culturales de la región acordaron sobre los términos de la documentación que habría de manejarse con relación al Congreso.

Para la elaboración de las ponencias oficiales (de la SEP y del SNTE), la comisión organizadora formó grupos de técnicos —uno para cada tema que aparece en la Convocatoria— con un jefe responsable cada uno. Estos grupos elaboraron

[10] Anunciado por *El Nacional* (marzo 24 de 1948), el cual añadía que del 2 al 10 de mayo se realizaría en todo el país una Jornada Nacional de discusión del temario del Congreso. El mismo diario informaba (marzo 28 de 1948) que sería el acontecimiento más importante del año.

las ponencias oficiales y las entregaron el día 10 del mes de abril a la comisión organizadora, para su debida impresión y distribución La comisión organizadora permanente realizó una gran jornada nacional para estudiar las ponencias oficiales.

Los temas de la convocatoria y las resoluciones más importantes sobre cada tema, aparecen a continuación:

I. Doctrina de la educación rural. Organización del sistema nacional. Bases, fines y medios (Ignacio Márquez Rodiles)
II. La educación preescolar (Ofelia Alvarado)
III. La educación primaria rural (Alfredo G. Basurto)
IV. La segunda enseñanza en el campo (Ida Appendini)
V. La educación superior: a) Normal; b) Agrícola; c) Industrial; d) el Instituto Politécnico Nacional y sus tareas en las áreas rurales; e) Misión de las universidades e instituciones de cultura superior ante los problemas del campo (Celerino Cano)
VI. Mejoramiento profesional del magisterio (Víctor Gallo Martínez)
VII. Educación de los adultos (Ramón G. Bonfil)
VIII. La educación extraescolar: a) Prensa, cine, radio, teatro, danza y biblioteca; b) Misiones culturales; c) Alfabetización; d) Otras agencias de educación extraescolar (Guillermo Bonilla)
IX. La educación ante los grupos indígenas (Héctor Sánchez)
X. Estímulo y coordinación de las agencias oficiales y privadas interesadas en los problemas de la educación rural (Rubén Castillo Penado)
XI. Cooperación del magisterio en las campañas para la erradicación de la fiebre aftosa (Mario Aguilera Dorantes)
XII. La educación rural y sus tareas en relación con los problemas nacionales de la industrialización y transformación agrícola de México (Manuel Meza)
XIII. Medios prácticos para facilitar a la población campesina el ejercicio de su derecho a la educación (Claudio Cortés)
XIV. Construcción de edificios escolares (Rubén Rodríguez Lozano)
XV. Cooperación del magisterio en la campaña pro construcción de edificios escolares (Martín V. González).

El dictamen de la comisión encargada de estudiar el tema sobre la doctrina de la educación rural mexicana adoptó la tesis de que su "finalidad esencial, en esta etapa del desarrollo histórico del país, es contribuir a lograr su independencia económica cooperando en la lucha por la modernización e industrialización de la agricultura y, por ende, al aumento de su producción" (*El Nacional,* julio 2 de 1948).

La declaración de principios del dictamen es la siguiente (*El Nacional,* julio 2 y 6 de 1948):

1. La educación es un hecho humano social, cuya doctrina está condicionada al desarrollo económico-social y político de los pueblos.

2. El Estado utiliza la educación para llevar al pueblo y a las generaciones futuras los principios filosóficos, morales y políticos que sustentan.
3. El Estado mexicano actual, fundado por la Revolución de 1910, está basado en principios democráticos de libertad, de justicia social de independencia nacional, de elevación cultural y económica del pueblo, y la doctrina de la educación rural es concordante con estos principios.

Consecuentemente con lo anterior, la comisión aprobó la definición de las siguientes características de la escuela rural mexicana:

1. Democrática, porque está destinada al pueblo en general sin distinción de clases sociales y porque se preocupa de un modo especial por los sectores olvidados en épocas pasadas.
2. Anti-imperialista, porque pugna por la independencia económica de la Nación Mexicana y por el mejor aprovechamiento de sus recursos naturales en beneficio de su pueblo.
3. Anti-feudal, porque lucha por la conquista de la tierra y porque está vinculada con el impulso y la consumación de la Reforma Agraria.
4. Progresista, porque se preocupa por el mejoramiento de la población campesina, por su elevación a planos superiores de vida y por su capacitación técnica para nuevas formas de trabajo.
5. De unidad nacional porque en la resolución de los problemas que confronta el país, busca la intervención de todos los sectores sociales con el propósito de lograr la liberación completa del pueblo mexicano.
6. Pacifista, porque contribuye a que los pueblos del mundo estrechen sus relaciones por medio de la educación, la ciencia y la cultura.
7. Orientadora de la comunidad, porque uno de sus rasgos básicos lo constituye precisamente el hecho de que la acción abarca el mejoramiento integral del pueblo.
8. Gratuita, en las escuelas que sostiene el Estado, obligatoria en el grado primario.
9. Activa, porque adopta como normal el trabajo productivo y socialmente útil y lo considera como fuente del aprendizaje y disciplina, en la formación de la personalidad del educando.
10. Científica, porque estudia, investiga, experimenta [sic] y comprueba hechos y fenómenos de la vida social y de la naturaleza.
11. Laica, porque no profesa ni combate religión alguna.
12. Mexicana e integradora de la nacionalidad, porque su idea es mantener la fisonomía peculiar de nuestro país rechazando cualquier penetración que pretenda deformarla y porque plantea la necesidad de que la comunidad patria se integre sobre la base de la exaltación de nuestra tradición cultural y de nuestros valores étnicos, éticos y estéticos.

De acuerdo con los principios enunciados, la escuela rural mexicana debía realizarse a través de las siguientes tareas:

Liberar económicamente a la población de las Áreas rurales del país; superar los recursos manuales del trabajador del campo; modernizar las técnicas de la explotación agrícola; pla-

near el desenvolvimiento agrícola del país, mediante un racional sistema de explotación de los recursos naturales; aumentar el rendimiento de la producción agrícola; impulsar, con fines productivos, la cooperación de los distintos sectores económicos del país; vincular la acción educativa a las tareas de la industrialización del país; fortalecer y propiciar el desenvolvimiento de la personalidad humana, con fines de servicio social; afirmar el espíritu cívico y fortalecer la unidad y los hábitos democráticos; estructurar la vida social rural; mejorar las condiciones de la vida doméstica, la salud y la salubridad en las arcas rurales del país; elevar las formas de creación, como actividades de mejoramiento cultural, social y económico; proporcionar a los grupos humanos los elementos básicos de cultura; facilitar la adquisición de las técnicas y habilidades necesarias para hacer de cada habitante del país un agente capaz y activo de mejoramiento económico, social y cultural; proporcionar a los grupos indígenas la atención específica que favorezca su desenvolvimiento integral, de acuerdo con sus tradiciones culturales y sus capacidades económicas y sociales; vincular y coordinar la cooperación privada para impulsar y superar la educación rural y hacer de cada mexicano un activo agente para lograr la paz, la democracia y la justicia social (*El Nacional,* julio 2 de 1948).

Respecto del tema II, La educación preescolar, *El Nacional* (julio 5 de 1948) informó que los congresistas "aprobaron que se gestionara ante quien correspondiera, que la educación en los jardines de niños fuera obligatoria en los mismos términos de la primaria". También se inclinaron por multiplicar el número de jardines de niños rurales hasta equipararlo con el de las primarias.

Más adelante y como resultado de las discusiones, se aprobó efectuar las gestiones necesarias para reglamentar la fracción XII del artículo 123° de nuestra Constitución, a fin de que quedara especificada la obligación de crear un jardín de niños anexo a cada escuela "Artículo 123°", estableciendo de preferencia el grado de transición.

En opinión de los delegados, la SEP se obligaría a terminar la obra cuando las comunidades rurales hubieran construido la mayor parte de un edificio para jardín de niños y carecieran de recursos económicos para terminarlo.

En relación con el tema III, La educación primaria rural, se establecieron, entre otras, las siguientes resoluciones (*El Nacional,* julio 9 de 1948): aumentar el número de plazas de maestros rurales e inspectores supervisores, al formular los presupuestos de egresos respectivos, destinando el 50% de las plazas de maestros rurales para fundar nuevas escuelas y el 50 restante, para incrementar las ya establecidas; levantar estudios geográficos, económicos y estadísticos de cada zona escolar, con el objeto de plantear la fundación de una o varias escuelas centrales de organización completa, con capacidad para dar oportunidad a los niños de comunidades cercanas; generalizar en todo el país la organización de internados rurales de enseñanza primaria, como medio de facilitar el ingreso a los mismos de la población escolar campesina dispersa; fomentar el establecimiento de escuelas por cooperación; influir ante los gobiernos respectivos para que se incluyeran en sus presupuestos partidas destinadas a la educación.

Además, en el tema IV, La segunda enseñanza en el campo, por aclamación se establecieron las siguientes finalidades (*El Nacional,* julio 9 de 1948): dar al edu-

cando una cultura general que le proporcione el conocimiento esencial de los problemas de la naturaleza y de la vida social, en relación con su propio medio, con el del país y del mundo; incorporarlo, por medio de prácticas adecuadas, al sentimiento social contemporáneo de crear un Estado mexicano con características democráticas progresistas, expresión indudable del mejoramiento integral de las masas populares.

Por otra parte, en materia de educación superior (tema V) (*El Nacional,* julio 9 de 1948) se pediría a la SEP facilitar a los maestros normalistas rurales ingresar en la escuela normal de especialización, de acuerdo con el plan federal aprobado por el IPN y pugnar por establecer brigadas de servicio social y unidades técnico-consultivas en el medio rural.

Otro punto importante de este dictamen consistió en urgir a las universidades, el IPN, las escuelas normales, agrícolas, de trabajadoras sociales, los centros de investigación científica, etc., a orientar responsablemente sus actividades hacia la resolución de los problemas nacionales, entre ellos el del medio rural mexicano, puesto que en él radica, con bajo nivel de vida, la mayoría de la población del país.

La comisión de mejoramiento profesional de los maestros rurales (tema VI) aprobó, a su vez, la tesis: el educador de México es el maestro rural y su preparación debería comprender aspectos más amplios que la de los maestros urbanos, pues el profesor de los campesinos tiene el encargo de desarrollar una amplia labor de mejoramiento social en cada una de las comunidades (*El Nacional,* julio 3 de 1948).

Como conclusión se recomendó facilitar la capacitación de los 22 800 maestros rurales que entonces ejercían sin título profesional y crear la carrera de maestro misionero, responsable de la enseñanza práctica para explotar la tierra mediante sistemas modernos, y de organizar a las fuerzas activas en cada una de las comunidades campesinas, a fin de que, con sus propios recursos, emprendieran obras de mejoramiento comunal, como la construcción de edificios públicos y carreteras, campañas de higiene, etcétera.

El tema VII, Educación de los adultos (*El Nacional,* julio 5 de 1948), suscitó las siguientes conclusiones: crear el tipo humano de campesino que demanda la peculiar organización de México, haciendo un ciudadano mejor y un mejor productor de cada uno, con la correcta integración y el pleno desarrollo de la personalidad de los individuos, y con una actuación en el seno de la comunidad capaz de asegurar el mejoramiento social en todos los órdenes; realizar la educación de los adultos por los medios siguientes: educación básica, escuelas de superación, granjas de demostración, cursos breves, educación extraescolar y organización de la comunidad.

La comisión sobre la difusión de la cultura (tema VIII) por medio del cine y la radio, consideró la radiodifusión como instrumento de cultura apto para afectar a la totalidad de la población y que coadyuva, al lado de la prensa, a formar la mentalidad ciudadana y sus sentimientos estéticos. Por tanto, la comisión dictaminadora

propuso crear una Comisión Nacional Coordinadora, dirigida por la SEP, y de la cual fueran consultores los directores generales con funciones pedagógicas, intelectuales destacados y representantes de las organizaciones oficiales y privadas especializadas en la radiodifusión; asimismo, establecer un convenio entre las Secretarías de Educación y Comunicaciones, para aplicar el artículo 18° del actual reglamento, en el sentido de depurar los programas comerciales y privados; organizar un servicio pedagógico, comúnmente conocido bajo la denominación de radio-escuela, y apoyar el proyecto del SNTE de convocar a un Congreso Nacional de Educación Extraescolar; solicitar al Departamento de Teatro del Instituto Nacional de Bellas Artes extender sus actividades al medio rural, enviar maestros promotores de arte teatral y proporcionar el material de trabajo indispensable en cada zona.

En cuanto a la educación extraescolar, se pondría especial énfasis en sustituir las historietas gráficas comerciales, de fondo moral inadecuado, por otras que, sin mengua de la amenidad, tuvieran valor educativo (*El Nacional,* julio 5 de 1948).

La educación entre los núcleos indígenas (tema IX) fue uno de los temas más interesantes del Primer Congreso Nacional de Educación Rural. Se defendió la enseñanza bilingüe ante delegados que la objetaban.[11]

La comisión dictaminadora sobre el tema XII, La educación rural y sus tareas en relación con los problemas nacionales de la industrialización y transformación agrícola de México, determinó utilizar, para mejorar y ampliar los servicios de educación y divulgación agrícolas, las escuelas de cualquier grado del medio rural, así como las Misiones Culturales, los institutos de acción económico-social, los organismos auxiliares de las escuelas prácticas de agricultura y de las normales rurales, y emplear los servicios de promoción y propaganda tales como el cine, la radio y demás agencias establecidas con este propósito, sin omitir la importante colaboración de la prensa en este aspecto (*El Nacional,* julio 4 de 1948).

Las resoluciones principales adoptadas por la comisión dictaminadora del tema XIII —Medios prácticos para facilitar a la población campesina su derecho a la educación— fueron las siguientes (*El Nacional,* julio 8 de 1948): establecer una comisión coordinadora de las actividades de las diversas Secretarías y Departamentos de Estado que tienen a su cargo servicios de educación pública, para lograr el mejor aprovechamiento de sus actividades y el mayor rendimiento de la aplicación de sus presupuestos en favor de las masas campesinas; exigir la correcta vigilancia de los inspectores escolares, directores de educación, inspectores generales y demás autoridades de la SEP, conforme a la reglamentación de las escuelas "Artículo 123°"; crear nuevas instituciones encargadas de impartir educación agrícola en el medio rural y mejorar las ya existentes económica y estructuralmente; ampliar los servicios de educación y divulgación agrícolas para conservar y aprovechar los recursos naturales, fomentar la productividad agrícola y elevar el patrón de vida de la población

[11] No se encontraron resoluciones sobre este tema ni sobre los temas X y XI.

rural; coordinar, para el mismo objeto, la enseñanza agrícola en sus distintos grados y lograr que las demás instituciones y agencias promuevan el mejoramiento de las técnicas de explotación de la tierra y la industrialización remunerativa de sus productos; ampliar (SEP) los presupuestos en la rama de enseñanza agrícola, para los fines indicados en los considerandos I y II, y además crear escuelas de agricultura tropical, como medio de valor innegable para la preparación de técnicos especializados que han de coadyuvar en la tarea indicada; activar la construcción de Escuelas Prácticas Agrícolas en los lugares acordados por el presidente de la República: Valsequillo, Pue., Las Delicias, Chih., y Matamoros, Tamps., por constituir estas regiones emporios de riqueza nacional; mejorar el nivel económico de los maestros para aliviar el pauperismo que padecen y así puedan, sin angustia económica ni limitación de tiempo, dedicarse al ejercicio pleno de su profesión; aumentar el número de escuelas rurales, con una rígida política de economía, aplicando las siguientes medidas: ampliar el presupuesto de educación, mejorar la distribución de las partidas, revisar y redistribuir el personal docente, utilizar las parcelas escolares con nuevas técnicas en los cultivos e industrias agropecuarias y procurar, en los lugares donde sea factible, establecer granjas agrícolas y gestionar la dotación de parcelas a las escuelas que no las tienen, pugnar (propuesta hecha por vez primera) por establecer un impuesto nacional de educación sobre la base de los ingresos de cada uno de los habitantes del país, previa titulación y reglamentación; aceptar la cooperación inmediata de la Confederación de la Pequeña Propiedad para mejorar el sueldo del maestro rural (*El Nacional,* julio 8 de 1948).

Esta iniciativa se rechazó con el propósito de no hacer obligatoria una campaña nacional, iniciada con éxito, gracias a la espontaneidad con que todos los sectores sociales ofrecieron su apoyo económico.

La comisión encargada de los problemas de la construcción de escuelas (tema XIV) recomendó a la SEP gestionar, ante quien correspondiera, dictar órdenes terminantes para que, del fondo social de los ejidos, se aplicaran determinadas cantidades para construir centros docentes, en cumplimiento de lo establecido en el Código Agrario y en el reglamento escolar relativo a la construcción, conservación y mejoramiento de las escuelas (*El Nacional,* julio 4 de 1948).

La profesora y licenciada María Lavalle Urbina valorizó, en la ceremonia de clausura, las tareas del Congreso (*El Nacional,* julio 9 de 1948): lo fundamental fue revisar tanto la tesis doctrinaria como las técnicas adecuadas en materia de educación rural, a fin de ajustarlas al momento histórico del país, dentro del marco de las normas jurídicas correspondientes. La misión esencial de la escuela consistía en estructurar un nuevo tipo de hombre, con nuevas aptitudes, con nuevas capacidades, pero especialmente con mayores y más altas virtudes cívicas; un tipo de hombre que fuera el ciudadano ejemplar, el creador y el realizador de la patria grande y luminosa del futuro.

El Congreso declaró maestros beneméritos, por aprobación unánime, a los siguientes precursores de la educación rural en México: Lauro V. Caloca, Enrique Corona, Ignacio Ramírez, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Elena Torres, Braulio Rodríguez, Rafael Jiménez, Luis Villarreal, Roberto Medellín, Guillermo Bonilla, Ismael Cabrera, Aureliano Casas y José Guadalupe Nava.

Finalmente, el Congreso tributó un homenaje en memoria del maestro Justo Sierra y clausuró sus labores con el canto del Himno Nacional.[12]

9. LA ENSEÑANZA PREESCOLAR

La Dirección General de Educación Preescolar experimentó un considerable avance. Se orientó a preparar las educadoras de todo el país. Para este propósito se efectuaron transmisiones diarias por radio sobre los temas que debían desarrollar al día siguiente con los niños. Se instalaron 33 planteles en los estados de la República, de los cuales ocho pertenecían al ensayo piloto en el estado de Nayarit. En 1947 había 898 jardines de niños con una inscripción de 86 724 niños; al terminar 1951 había 1 002 jardines, con una inscripción total de 90 175 niños (*Memoria,* 1951-1952, *1*, pp. 583-591). Se insistió, durante el sexenio, en cuatro objetivos: la salud del niño preescolar; el desarrollo de su personalidad; la atención a proporcionarle un ambiente sano; y las relaciones con los padres de familia, educadores natos del pequeño (*Memoria,* 1951-1952, *1*, pp. 43-44).

10. LA ENSEÑANZA PRIMARIA

En el curso de 1946 (concluido en noviembre 20) se inscribieron 286 330 alumnos, de los cuales terminaron 276 769 y fueron promovidos 236 322 niños de uno y otro sexo. Sólo 40 447 no alcanzaron el pase al siguiente año.

Para el año lectivo de 1947 (primero del presidente Alemán), hubo una inscripción de 332 803 alumnos, o sea, un aumento de 40 881 (*Memoria,* 1946-1947, *1*, pp. 19-21), que planteó a la SEP un problema transcendental. Éste se resolvió mediante la utilización de 240 aulas disponibles, además de la construcción de otras 200 de emergencia, de tipo especial, con el propósito de dar cabida a 440 grupos nuevos de escolares (*Memoria,* 1946- 1947, *1*, p . 21).

Las escuelas primarias nocturnas, dedicadas principalmente a jóvenes y adultos, tuvieron una inscripción de 23 511, con una ligera disminución en relación con 1945, debida probablemente a la campaña contra el analfabetismo.

La cooperación del Departamento Central del Distrito Federal permitió hacer frente a esta emergencia con $1 900 000, cantidad que se destinó a los salarios de profesores, educadoras, médicos escolares y personal de servicio, de los cuales

[12] *El Nacional* publicó dos Suplementos especiales (abril 27 y 30 de 1948) con las ponencias más interesantes.

correspondían a la Dirección General los siguientes: un inspector general de sector, cinco inspectores de zona para escuelas diurnas, dos inspectores de zona para escuelas nocturnas, 30 directores para escuelas diurnas, dos directores para escuelas nocturnas, 549 maestros de grupo para escuelas diurnas, 25 maestros de grupo para escuelas nocturnas, 81 personas de servicio para escuelas diurnas y nocturnas (*Memoria,* 1946- 1947, *1*, p. 22) .

Ante una madeja de problemas de difícil solución, originados por la falta de atención directa y específica a los mismos, se efectuó una reorganización total de la Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal y se creó una Subdirección General dedicada al estudio y resolución de los problemas de orden técnico (*Memoria,* 1946-1947, *1*, p. 23).

Con la reforma del artículo 3°, la SEP volvió su atención a las escuelas primarias particulares incorporadas —tanto en el aspecto material y moral como en el técnico— al sistema educativo de la federación. El interés de la iniciativa privada por establecer nuevos planteles permitía desplegar una acción educativa integral de la población del Distrito Federal. Catorce nuevas instituciones solicitaron incorporación, una de las cuales se resolvió y 13 se encontraban en proceso de estudio. En el mismo periodo, se reincorporaron 118 planteles y se aprobaron 1 578 personas entre docentes y administrativas (*Memoria,* 1946-1947, *1*, p. 24).

En respuesta a uno de los objetivos del plan general de trabajo de la Dirección General de Educación Primaria, se estableció un Centro Escolar de Demostración, cuyo nombre mismo determinaba las bases de sus objetivos y proponía un estímulo práctico para mejorar las actividades docentes en todos los planteles de la misma índole.

La Dirección General consideró, luego, la necesidad de establecer un Consejo Técnico de Educación Primaria del Distrito Federal, que funcionaba ya al concluir el sexenio (*Memoria,* 1951-1952, *1*, p. 116).

Así como se reorganizó la Dirección General de Enseñanza Primaria en el Distrito Federal, se hizo otro tanto con la Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Aquélla fue dividida en dos direcciones: la encargada de los asuntos técnicos y la responsable de los administrativos. La primera prestó su atención a revisar los programas en vigor; mejorar la calidad de enseñanza; publicar un boletín mensual destinado a los inspectores y promover juntas regionales de éstos.

De esa dirección dependían 12 459 escuelas federales, clasificadas como sigue: 11 850 rurales, 396 semiurbanas y 213 urbanas. A las primeras concurrían 770 592 alumnos; 90 765 a las semiurbanas y 73 788 a las urbanas, con un total de 935 145 niños de uno y otro sexo.

Atendieron a estas escuelas 21 432 maestros que constituían, comparados con el periodo anterior, un aumento de 1 131 maestros.

Las escuelas “Artículo 123°” siguieron funcionando de acuerdo con las características señaladas por la Constitución de la República. En algunas entidades de la República se registraron escuelas federalizadas, planteles cuyo funcionamiento económico dependía de los gobiernos locales, pero cuya dirección técnica estaba a cargo de la SEP.

La Dirección General se ocupó también en fomentar, encauzar y dirigir los trabajos de experimentación y explotación agrícolas efectuados en todas las escuelas primarias dependientes de la Dirección General. Se encargó asimismo de vigilar, en coordinación con la Secretaría de Agricultura, el cumplimiento de la ley del funcionamiento de las parcelas escolares. Un elevado número de escuelas (4 914) contaba con parcela escolar (*Memoria,* 1946-1947, *1*, pp. 25-27).

De esta Dirección dependía también el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria, con 22 y un hogar colectivo. Los internados de enseñanza primaria ofrecían los siguientes servicios: dormitorios, ropa, comedor, enseñanzas académicas, enseñanzas técnicas, educación física y premilitar y recreaciones. Los internados de enseñanza primaria tenían por objeto ayudar a niños, hijos de militares, principalmente de la tropa, y también a hijos de obreros y campesinos pobres. El número de internados aumentó durante el sexenio. En 1947 eran 21, distribuidos en toda la República. En 1952 había dos más (Puebla y Cuautla) y 10 escuelas asistenciales que pasaron a depender de esa Dirección.

El sostenimiento de los internados estaba a cargo de patronatos, donde era posible tenerlos, y/o de las organizaciones de padres de familia, además de una cuota, casi simbólica, de $0.20 diarios por cada niño interno, pagadera cuando fuera posible. La inscripción total de los internados fue de 7 658 niños, con 7 070 del año anterior.

Los internados prestaron una entusiasta cooperación a la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo (*Memoria,* 1946-1947, 1, p. 35).

La SEP no podía pensar en establecer un sistema numeroso de internados de enseñanza primaria, que por su misma naturaleza era sumamente costoso.

El objeto de los internados de primera enseñanza no era labor meramente asistencial o de prevención social, sino más bien una tarea de rescatar para la cultura los indiscutibles tesoros de inteligencia, que sin duda se hallaban en niños de las clases obreras y campesinas de México. Así, recogían a niños pobres, pero inteligentes y sanos. Los cuadros siguientes indican la ubicación y el número de profesores.

CUADRO 51

Internados de primera enseñanza

Número de internado	*Ubicación*	*Hombres*	*Mujeres*	*Total*
1	Col. del Valle, D. F. 78		518	518
2	Col. Anáhuac, D. F. 70	524		524
3	Pátzcuaro, Mich. 48	253		253
4	Guadalajara, Jal. 68		381	381
5	Tlaxcala, Tlax. 31	250		250

6	Saltillo, Coah. 59	170	75	245
7	Hermosillo, Son. 47	321		321
8	Durango, Dgo. 42	165	93	258
9	Guadalupe, Zac. 42	294		294
10	San LuisPotosí, S.L.P. 38	202		202
11	Tapachula, Chis. 23	141	46	187
12	Tepic, Nay. 15	248		248
13	Oaxaca, Oax. 53	307		307
14	Guanajuato, Gto. 34	215		215
15	Venta Prieta, Hgo. 58	359		359
16	Puebla, Pue. 28		235	235
17	Col. Morelos, D. F. 132	414	263	677
18	Morelia, Mich. 152	359	242	601
19	Comaltepec, Pue. 31	147		147
20	Coyuca de Catalán, Gro. 34	194		194
21	Tuxtla, Gro. 34	193		193
22	Santa Catarina, Atz. 113	886		886
Total		5 642	1 852	7 495

(*Memoria,* 1946-1947, *1*, p. 33).

La Dirección General de Enseñanza Primaria en el Distrito Federal logró los objetivos propuestos en el sexenio: revisar el aspecto técnico de esa enseñanza en el Distrito Federal, con las modificaciones del sistema de pruebas semestrales; adoptar las prácticas de calificaciones mensuales y pruebas de promoción de los educandos para su mejor control; redactar obras de educación cívica, higiénica y técnica de la enseñanza; preparar programas analíticos para las actividades de talleres y economía doméstica; crear la biblioteca de la Dirección General; efectuar campañas culturales cívicas; y acomodar a los niños que, en edad escolar, quedaban sin inscripción. En el renglón del aspecto técnico de la educación se incluyeron temas tan importantes como la forma de contrarrestar el verbalismo en el aprendizaje, la educación cívica y la dignificación de la mujer (*Memoria,* 1951-1952,*1,* p. 121).

En 1946, había 727 planteles de primarias oficiales y particulares; en 1952 eran 1 097, o sea, un 50% de aumento en el sexenio.

Los estudiantes de primarias oficiales y particulares eran (1946) 313 139, mientras que en 1952 fueron 500 000, o sea, un aumento de 59% en seis años.

De igual forma, se intensificó notablemente la educación primaria para los adultos por medio de la Campaña de Alfabetización.

Se mejoraron notablemente los servicios administrativos en todos los aspectos educativos, con un aumento de 79% de plazas que, en 1946 eran 6 042 y, en 1952, 10 866. El aumento de plazas de los directores fue de 585 a 699; el de inspectores de 55 a 98 y de jefes de sector de 6 a 12 en las escuelas primarias diurnas en el Distrito Federal; semejante aumento se notó en las primarias nocturnas, puesto que de 100 directores que había en 1946 aumentaron a 139; de 12 inspectores a 17 y de dos jefaturas de sector a cuatro. El número de profesores se elevó en 15 142, de 1946 a 1952. Al inicio del sexenio había 21 780 y en 1952 eran 36 922.

CUADRO 52

Número de profesores

	Hombres	*Mujeres*	*Total*
Federales	12 784	14 502	27 286
Federalizadas	1 166	2 111	3 277
"Artículo 123°"	634	835	1 469
Coordinadas	609	1 413	2 022
Particulares incorporadas	631	2 237	2 868
Total	15 824	21 098	36 922
Existían en 1946	21 780		
Aumento en la actual administración	15 142		

Controla la Dirección General 19 344 escuelas, en la forma siguiente:

	Urbanas	*Rurales*	*Total*
Escuelas federales	882	14 629	15 511
Escuelas federalizadas	481	1 584	2 065
Escuelas "Artículo 123°"	464		464
Escuelas coordinadas	147	704	851
Escuelas particulares incorporadas	447	6	453
Existían en 1946	14 843 escuelas		
Aumento en la actual administración	4 501 escuelas		

Según los datos estadísticos elaborados por la Dirección General, procedentes de las informaciones proporcionadas por las Direcciones de Educación Federal en cada estado, concurrió a las escuelas el siguiente número de alumnos:

Escuelas federales	391 339	916 053	92 809
Escuelas federalizadas	88 721	83 703	
Escuelas coordinadas	44 233	51 376	
Escuelas particulares incorporadas	104 129		
Total	1 772 363 de alumnos inscritos en las escuelas		

(*Memoria*, 1951-1952, *1*, pp. 586-587)

11. LOS TEXTOS ESCOLARES

Era evidente que el gobierno del presidente Alemán había continuado en la SEP el proceso de limpia de elementos indeseables. Sin embargo, ya por un descuido, ya por deseo de suavizar la situación, existían aún algunos textos impropios para niños y alejados del propósito de la SEP. En efecto, repetidas denuncias sobre este asunto se encuentran en *La Nación* (marzo 10 y 20 de 1948 y febrero 19 y 26 de 1951). Así el siguiente pasaje de la *Historia General* (sexto año), cuyo autor no se indica: "Los hombres salvajes que creen en el alma; las religiones que ya hoy resultan anticuadas; la muerte de la civilización occidental ...". El semanario alababa el módico precio de tales libros, pero subrayaba que resultaban inaceptables desde cualquier punto de vista. *La Nación* denunciaba también el texto de lectura de Rosaura Lechuga —*Camaradas*— y el de Ciro González, salpicado de alusiones erróneas. El semanario descartaba asimismo los de civismo —para primero, segundo y tercer años— de Benito Solís Luna, a los cuales añadía la *Historia Patria* (tercer año) de Luis Chávez Orozco y la *Historia General* (quinto año) de Jorge Castro Cancio, el cual señalaba como mitos "las ideas cristianas de igualdad y fraternidad". El texto de *Historia* (cuarto año), cuyo autor no se menciona, arremetía igualmente contra la Iglesia por fomentar la idolatría, al introducir las imágenes de los santos en sustitución de Tlaloc, Tonanzín y otros dioses; y aludía a la obra "tiránica" de la Iglesia en la educación de los indios.

Otros textos presentaban a Tata Vasco como socialista, sin explicación ninguna que determinara de qué socialismo se trataba. Las nociones básicas de civismo: persona humana, familia, bien común, Nación, Estado y Municipio, estaban ausentes en la obra de Luis Chávez Orozco, así como en la de Jorge Castro Cancio y Benito Solís Luna, quien añadía esta línea: "La religión es el medio de dominio en manos de los ricos ...". El texto de Solís Luna recibió una reseña especial de *La Nación* (marzo 19 de 1951). Finalmente, el semanario impugnó también el texto de *Civismo* de Felipe López Rosado, al cual tildaba de los mismos defectos de otros libros semejantes: ignorancia de la persona humana, de la familia y la Nación.

12. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Innovación importante fue la creación del Departamento de Escuelas Secundarias Nocturnas para trabajadores. Éste, junto con el de Enseñanza Secundaria Diurna, el de Foráneas, el de Enseñanzas Especiales y el de Particulares, constituían los tres departamentos fundamentales de la Dirección General (*Memoria,* 1947-1948, *1,* p. 110).

La Dirección General procuró atender por igual, en el aspecto técnico, los tres departamentos, si bien le concedió cierta preferencia al sector de Enseñanzas Especiales, cuyos planes de estudio y programas la requería, por no estar aún bien definidos. Se intensificó la atención a las escuelas particulares incorporadas, para

que satisficieran sus propósitos educativos y se mantuvieran alejadas de los fines de tipo comercial. Lo mismo se hizo con las escuelas foráneas que, por estar controladas a distancia, ameritaban una eficaz inspección.

La formación de un Consejo Técnico Consultivo, compuesto por el director, subdirector, jefes de departamentos y un representante de secundarias, de enseñanza especial, de escuelas particulares y de padres de familia, insistió en desterrar el verbalismo y favorecer una más equilibrada formación humana del adolescente (*Memoria,* 1947-1948, *1*, pp. 110-111).

Se modificó el horario del plan de estudios vigente en las escuelas de enseñanza secundaria, con base en las experiencias de años anteriores que persuadieron de la conveniencia de reducir el número de horas semanales de clases de 42 a 34, en el primer año, y a 35 en segundo y tercero, para equilibrar el tiempo de estudio y el descanso del alumno.

En 1947 se establecieron las siguientes escuelas: dos secundarias diurnas (Nos. 21 y 22); una secundaria nocturna (VIII), y las secundarias foráneas de Acatlán y Atlixco, Pue., y de Ciudad Hidalgo, Mich. Además, se aprobó el presupuesto para establecer las escuelas de Mier y Comalcalco, Tab., a partir del 1° de septiembre y se adscribieron a segunda enseñanza la escuela Rodolfo Peña Soria y la de las Artes del Libro. Los programas de las asignaturas de secundaria no se modificaron, pues se consideró que el cambio de horario no las afectaba. Se efectuó una distribución adecuada de maquinaria y herramientas que se requerían para las clases de taller en las distintas secundarias (*Memoria,* 1946-1947, *1*, pp. 47- 51).

13. LA ENSEÑANZA TÉCNICA INDUSTRIAL

En el Distrito Federal funcionaban, además, las escuelas de enseñanza especial:[13] Miguel Lerdo de Tejada, para tenedoras de libros, secretarias, auxiliares de contabilidad y taquígrafas corresponsales; la ETIC, para secretarias, tenedoras de libros, auxiliares de contabilidad, taquígrafas corresponsales y modistas, la de Enseñanza Doméstica, para secretarias, tenedoras de libros, directoras de economía en el hogar, maestras de corte y técnicas de la alimentación; la Sor Juana Inés de la Cruz, para secretarias, tenedoras de libros, taquígrafas corresponsales, auxiliares de contabilidad, modistas y técnicas de la alimentación; la de Corte y Confección, para maestras y diseñadoras de corte y confección; la de Trabajo Social, para trabajadoras sociales; la de Artes del Libro, de cursos de capacitación para empleados administrativos.[14]

[13] No se habla de ellas en las *Memorias* anteriores. Eran escuelas técnico-industriales y comerciales. No contamos con los planes de estudio. Además, funcionaban las prevocacionales y vocacionales del IPN.

[14] La opinión pública se quejaba por el alto número de reprobados (*El Nacional,* agosto 25 de 1951).

Las escuelas foráneas de enseñanzas especiales se organizaron para lograr sus propósitos más ampliamente y ajustarse a los planes de estudio vigentes en las del Distrito Federal.

Las escuelas secundarias nocturnas eran 15, con un total de 38 grupos, enclavadas en diferentes partes del Distrito Federal, donde la población de empleados era más densa (secundarias 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8); de población obrera (secundarias 13, 14, 15, 16 y 17) y de población campesina (secundarias de Xochimilco y el Peñón) (*Memoria,* 1946- 1947, *1*, p. 48).

El siguiente cuadro muestra la información estadística sobre las secundarias:

CUADRO 53

Número de secundarias

Escuelas	*1 9 4 6*		*1 9 4 7*	
	Número de escuelas	*Inscripción* alumnos	*Número de* escuelas	*Inscripción* alumnos
Secundarias diurnas en el Distrito Federal	20	10 030	22	11 073
Secundarias nocturnas en el Distrito Federal	14	5 129	15	5 492
Especiales en el Distrito Federal	7	5 655	8	6 305
Escuelas de Arte en el Distrito Federal	2	350	2	277
Secundarias Federales Foráneas	38	4 411	40	5 013
Secundarias por coorporación	29	2 379	30	2 909
Secundaria federalizada en Tula, Tamaulipas				
Internados de secundaria	6	1 064	6	1 224
Especiales Foráneas	20	5716	20	6 193
Secundarias particulares incorporadas en el Distrito Federal	49	7 955	54	6 885
Secundarias particulares incorporadas foráneas	67	5 687	70	7 547
Total	252	48 376	288	52 918
Diferencias		16	4 542	

(*Memoria,* 1946-1947, 1, pp. 61-67).

Durante el sexenio hubo necesidad de crear seis nuevos departamentos en esta nueva Dirección: escuelas secundarias nocturnas para trabajadores; secundaria foránea e internados de segunda enseñanza; enseñanza secundaria particular; departamento técnico, departamento administrativo y departamento de supervisión.

De las 474 escuelas de segunda enseñanza que funcionaron en 1952, 208 corresponden a las creadas durante el sexenio, o sea, un incremento de 68.2% con relación al número existente en 1946.

En cuanto al personal, en 1952 había 7 439 plazas, de las cuales 1 318 correspondieron al aumento en el sexenio, o sea, un incremento del 21% en relación con 1946. La población escolar aumentó en 24 102 alumnos, o sea, un 48% con relación a 1946.

De los 2 036 grupos escolares que funcionaron en 1952, 584 se crearon en el sexenio, o sea, un 40% de aumento en relación con el número de grupos existentes en 1946. Terminaron su enseñanza secundaria 110 326 (No se indica el número de inscritos) (*Memoria,* 1951-1952, *1*, pp. 592-595).

La *Memoria* (1947-1948, *1*, pp. 112-113) refiere que se introdujeron cursos de regularización para estudiantes cuya preparación era deficiente; se organizaron semestralmente los programas y se mejoraron los talleres y laboratorios.

13.1 *La Conferencia de Segunda Enseñanza (EI Nacional, octubre 4 de 1951)*

La *Memoria* (1951-1952, *1*, pp. 166-181) describe esta Conferencia (México, octubre 1° al 12 de 1951), convocada por el presidente de la República con el fin de efectuar una revisión integral del sistema de segunda enseñanza e introducir en él, en caso necesario, las reformas y modificaciones que la pedagogía moderna recomendaba para ajustarlo a las necesidades de la sociedad mexicana (*El Nacional,* julio 20 y 28; agosto 8 y 12 de 1951).

La Conferencia se organizó en tres etapas sucesivas y eslabonadas entre sí: investigación, planeamiento y experimentación. La primera se proponía desarrollar monografías sobre la estimación cuantitativa y cualitativa de los resultados de la segunda enseñanza en toda la Nación durante los últimos 25 años; las finalidades y programas de estudio; la organización y funcionamiento del sistema desde su inicio hasta 1952.

El planteamiento consistió en seminarios (en todas las secundarias), mesas redondas (en las capitales de todos y cada uno de los estados) y la Asamblea Nacional. La realización, previa a la experimentación incluía modificar el plan de estudios, de acuerdo con las recomendaciones de la Asamblea, y reconsiderar los fundamentos filosóficos y psicológicos del proceso mismo de la educación. Para este propósito, se integró una comisión de la etapa de experimentación que reformó los 215 programas de secundaria; creó la oficina de orientación vocacional; y comisionó al Instituto Nacional de Pedagogía para determinar las características del estudiante de segunda enseñanza (*El Nacional,* agosto 21 de 1951).

Asistieron a la Asamblea 193 delegados, representantes de las mesas redondas efectuadas en cada una de las entidades federativas, de acuerdo con el siguiente cuadro:

CUADRO 54

Número de delegados

Delegados	
Escuelas secundarias diurnas	44
Escuelas secundarias nocturnas	15
Escuelas secundarias particulares incorporadas	19
Escuelas de enseñanzas especiales	28
Escuelas de enseñanza normal	23
Escuelas del IPN	8
Universidades	18
Otras instituciones	26
Representantes de los gobiernos de los estados	5
Maestros jubilados	7
TOTAL	193

(*Memoria,* 1951-1952, *1*, p. 169).

Las instituciones representadas fueron:

CUADRO 55

Instituciones representadas

H. Colegio Militar
Laboratorio de Psicotecnia Profesional
Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública
Talleres Gráficos de la Nación
Instituto Federal de Capacitación del Magisterio
Club de Leones de la Ciudad de México
Instituto Nacional de Bellas Artes
Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística
Dirección General de Educación Física
Dirección General Auditivo-visual
Dirección General de Enseñanza Agrícola
Dirección General de Internados de Primera Enseñanza
Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal
Seminario "José Manuel Ramos"
Escuela Normal Superior
Asociación de Subdirectores Secretarios de Escuelas Secundarias Nocturnas

Federación de Escuelas Particulares
Asociación de Profesores Titulados de Educación Secundaria
Periódico *La Prensa*
Revista *Tiempo*

(*Memoria*, 1951-1952, *1*, pp. 169-170).

La Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza estableció las finalidades de ésta. Como objetivo general debía continuar el desenvolvimiento armónico e integral del individuo, basándose en la comprensión de las diversas actitudes humanas, compatibles con su dignidad y tendientes a prepararlo para la vida dentro de la libertad, la democracia, la justicia y la paz (*El Nacional,* octubre 5, 8 y 15 de 1951).

El objetivo general, a su vez, se descomponía en los siguientes parciales: fomentar y cuidar el desarrollo integral del educando, de acuerdo con sus capacidades y necesidades, dentro de la convivencia social, con atención simultánea a los aspectos físico, intelectual, estético, social y manual; proporcionar conocimientos, desarrollar hábitos y habilidades y fomentar aptitudes para el trabajo en beneficio común; ampliar la cultura de los jóvenes y estimularlos para llegar a contribuir al enriquecimiento de la cultura humana, a la integración de la nacionalidad mexicana, la solidaridad internacional, el cumplimiento de los deberes cívicos, el incremento de la responsabilidad social, el conocimiento técnico, y la protección de los recursos del país.[15]

Como finalidad más concreta, se señalaba la de ampliar y elevar la cultura general, impartida en la primaria, y hacerla llegar a las masas populares, descubrir y orientar las aptitudes, inclinaciones y capacidades de los educandos y proporcionarles los conocimientos y habilidades que facilitaran su lucha por la vida; servir de antecedente necesario para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios. Ulteriormente se distinguían finalidades específicas de las escuelas de enseñanzas especiales, como era preparar técnica y pedagógicamente, en el menor tiempo posible, para la vida inmediata de trabajo; servir como antecedente para el ingreso a planteles en que se impartieran técnicas superiores o impartir las enseñanzas en grados de estudio que los dispusieran a aquéllos. Los planes de estudio deberían, obviamente, estructurarse teniendo en cuenta la coordinación entre las finalidades del punto de partida y del punto de llegada, es decir, de la primaria y de la preparatoria o vocacional.

[15] Los delegados de los colegios particulares: Francisco Quiroga, Agustín Lemus y Francisco Rafael Martínez propusieron la reforma del artículo 3° (fracciones II, IV y V), propuesta que ni siquiera llegó a la plenaria de la Conferencia (*El Nacional,* octubre 9 de 1951).

Los planes de estudio debían tomar en cuenta la naturaleza del educando, sus necesidades y su capacidad orgánica y emocional, los principios de higiene y didáctica y el tiempo del que se dispusiera.

Se establecieron conjuntos tales como aritmética, álgebra, geometría y dibujo constructivo; biología, física y química; geografía de México y geografía general; historia de México y universal; lengua y literatura; dibujo de imitación y modelado; correspondencia y documentación, contabilidad y su laboratorio, etc. Estos conjuntos didácticos debían desintegrarse y especificarse psíquicamente en los grados sucesivos de enseñanza. Además, era menester señalar tiempos adecuados a las actividades física, social, estética y recreativa, de tal suerte que en el primer año se dedicara el 100% a las asignaturas y actividades obligatorias; en el segundo año, del 66 al 75% y, en el tercer año, del 33 al 50%. El resto del tiempo se cubriría con asignaturas y actividades opcionales; debería introducirse en el segundo año un curso obligatorio de información vocacional; y se recomendaba crear una comisión técnica permanente. El plan de estudios se propuso como anteproyecto.

CUADRO 56

Plan de estudios de secundario

(Anteproyecto 1950-1951)

Primer año

	Horas
Asignaturas	
Matemáticas	4
Español	3
Biología	3
Geografía de México	2
Historia de México	3
Lengua extranjera (inglés o francés)	3
Total	18
Actividades	
Cívico sociales	3
Dibujo y modelado	2
Educación musical	2
Educación física	2
Manuales o economía doméstica	3
Total	12

Segundo año

Asignaturas	
Matemáticas	3

Español	3
Biología	3
Problemas elementales de física y química	3
Geografía general	3
Historia general	2
Lengua extranjera (inglés o francés)	3
Total	20

Español	3
Historia general	3
Educación cívica	3
Información vocacional	2
Total	11
Actividades	

Cívico sociales	2
Dibujo modelado	
Dibujo constructivo	2
Educación musical	2
Educación física	2
Manuales o economía doméstica	2
Educación física	2
Total	12

Tercer año

Grupo I (de 3 a 4)

Asignaturas

Matemáticas, 3o. A	5
Matemáticas, 3o. B	3
Aritmética mercantil	3

Biología, 3o.	4
Física	4
Química	4

Geografía económica	3
Historia de la Revolución Mexicana	3

Taquigrafía	3
Lengua extranjera, 3o. (inglés o francés)	3

Actividades

Dibujo constructivo, 1o. o 2o.	2
Educación musical	2
Grupo II (de 2 a 4)	
Talleres	
Encuadernación (H-M)	4
Electricidad (H-M)	4
Artes plásticas (H-M)	4
Cocina y dietética (H-M)	4
Carpintería (H)	4
Hojalatería y plomería (H)	4
Corte y Confección (M)	4
Tejido y bordado (M)	4

(*Educación, Revista de Orientación Pedagógica,* 1959 (No. 2) (septiembre), pp. 194-208 bis).

El plan de 1959 introdujo una nítida división entre cursos teóricos y actividades. Convirtió en actividad la educación cívica (moral, economía y social) con especial referencia a los problemas de México y estableció un curso de educación cívica en 2o. Invirtió el orden de los cursos de historia y adelantó a 1o. el de México (singular); dejó para 2o. el de historia universal y estableció en 3o. uno de historia de la Revolución Mexicana. Finalmente, abrió un cauce a la flexibilidad: dispuso que en el 1o. se empleara el 100% del tiempo en las asignaturas y actividades obligatorias; en el 2o., el 75% y en el 3o. del 33% al 50%, y permitió así que en 2o. y 3o. el resto del tiempo se completara a elección del estudiante.

14. La enseñanza normal

La enseñanza normal dependió, desde septiembre de 1946 hasta marzo de 1947, de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica. A partir de esa fecha se creó una Dirección General de Enseñanza Normal, cuyo primer director fue el doctor Francisco Larroyo (1912-1982), maestro normalista y poseedor de un doctorado en filosofía.

La Dirección se dividió en los Departamentos de Estudios Técnicos; Escuelas Normales Rurales; Escuelas Normales Urbanas y el Departamento Administrativo. Larroyo proyectó la creación del Consejo de Educación Normal, que conocería todos los asuntos técnicos relacionados con el sistema escolar, tales como reglamentos escolares; planes de estudio y programas; calendarios escolares; horarios escolares; libros de texto; redacción de pases para los reconocimientos y exámenes; inspección escolar y apreciación del rendimiento del trabajo escolar. El consejo funcionó en los últimos años del sexenio.

De los cinco tipos de educación normal señalados en el capítulo 11° de la Ley Orgánica de Educación Pública, la Dirección General atendió a los cuatro primeros y, además, al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que era prácticamente una normal de emergencia. La Escuela Normal Superior, en cambio, quedó a cargo de la Dirección General de Enseñanza Superior.

El cuadro siguiente muestra la distribución de las escuelas correspondientes a los cuatro tipos indicados:

CUADRO 57

Tipos de normales

Primer tipo. Escuelas Normales Rurales

Para señoritas	*Para valores*
Galeana, N.L.	El Mexe, Hgo.
Ricardo Flores Magón, Chih.	Tenería, Mex.
La Encarnación, Zitácuaro, Mich.	Colonia Matías Ramos, Zac.
Tuxcueca, Jal.	Salaices, Chih.
Cañada Honda, Ags.	Tamatán, Tamps.
Xochiapulco, Pue.	Ayotzinapa, Gro.
Huamantla, Tlax.	Comitancillo, Oax.
Palmira, Mor.	Jalisco, Nay.
Tamazulapan, Oax.	Tekax, Yuc.

Segundo tipo. Escuelas Normales Primarias Urbanas

Federales

Escuela Normal para Maestros	Calzada México-Tacuba, D.F.
Escuela Normal para Maestras	Calzada México-Tacuba, D.F.
Instituto Federal de Capacitación del Magisterio	Calzada México-Tacuba, D.F.
Escuela por Correspondencia	Paseo de la Reforma No. 503, México, D.F.
Escuela oral	Av. de los Maestros, México,
D.F.	

Federalizadas

Normal Morelia, Mich.
Normal Oaxaca, Oax.
Normal Pachuca, Hgo.
Normal Ciudad Victoria, Tamps.

Particulares incorporadas

Escuela Normal, F.E.P.	Sadi Carnot Nos. 36 y 38, México, D.F.
Sección Normal de la Escuela Comercial Francesa	Ribera de San Cosme No. 33, México, D.F.
Escuela Normal del Instituto Morelos	Calzada México-Tacuba No. 724, D.F.
Colegio "Hispano-Americano"	Ciprés No. 93. México, D.F.
Instituto Normal para Señoritas "México"	4 Poniente No. 311, Puebla, Pue.
Escuela Normal "La Enseñanza"	San Cristóbal de las Casas, Chis.
Escuela Normal "Occidental"	Manuel Acuña No. 484, Guadalajara, Jal.
Escuela "América"	Juárez No. 493, Guadalajara, Jal.
Escuela Normal Nocturna	Madero No. 505 Ote., Tampico, Tamps.
Escuela Normal Nueva Galicia	Tolsa No. 404, Guadalajara, Jal.
Escuela Normal "Motolinía"	Fray Antonio de San Miguel No. 57, Morelia, Mich.

Tercer tipo

Escuela Normal de Especialización	Parque Lira, Tacubaya, D.F.
Escuela Normal de Educación Física	Parque Venustiano Carranza, D.F.

Cuarto tipo

Escuela Normal de Educadoras	Calzada México-Tacuba, D.F.

(*Memoria* 1946-1947, *1*, pp. 72-74).

El movimiento de alumnos aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 58

Número de alumnos normalistas

Escuelas	*Inscripción*		*Terminaron la*
	1946	*1947*	*carrera en 1946*
Normal para Maestros	610	795	67
Normal para Maestras	1 179	1 383	156
De Educadoras	38	38	38
Oral	679	716	65
Por correspondencia	12 566	14 407	–
De Especialización en Educación de Niños Anormales	58	46	–

En educación de Ciegos	15	10	12
En educación de Sordo-Mudos	10	5	10
En educación física	132	121	24

(*Memoria,* 1946-1947, *1*, p. 79).

En el curso de 1947-1948 (*Memoria*, 1947-1948, *1*, p. 349) la ENM se concentró en el amplio edificio de la calzada México-Tacuba. Había estado dividida, desde 1942, en escuelas de señoritas y varones. Cada sección de señoritas y varones tenía, en la nueva sede, sus aulas y sólo eran dependencias comunes los laboratorios, la biblioteca, el auditorio y el teatro al aire libre. En el mismo edificio se encontraban la Dirección General de Enseñanza Normal y sus Oficinas.

15. EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO

El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, normal de tipo transitorio sostenida por el gobierno federal, tenía como objetivo capacitar a los maestros que habían ingresado al servicio docente primario. Dicho Instituto poseía dos departamentos: la escuela oral y la escuela por correspondencia.

La primera atendía a los maestros no titulados del servicio federal y poblaciones cercanas, quienes asistían a los cursos orales de fin de semana que se impartían, todo el año, desde el viernes hasta la mañana del domingo. La segunda etapa estaba destinada a capacitar maestros no titulados que enseñaban en poblaciones alejadas de la capital. Durante el año se impartían las enseñanzas mediante lecciones enviadas por correo a los inscritos, quienes las contestaban. El año lectivo terminaba con los cursos orales intensivos, correspondientes a cada asignatura, cuyo objeto era aclarar las dudas y afirmar los conocimientos impartidos. Los datos del Instituto eran alentadores, como aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 59

Número de alumnos en el Instituto de Capacitación del Magisterio

Inscripción hasta el año de 1950	
Alumnos	
Escuela oral	833
Escuela por correspondencia	8 412
Total	9 245

Alumnos que terminaron sus estudios profesionales hasta agosto del presente año (1951)

Alumnos	
Escuela oral	661
Escuela por correspondencia	3 800
Total	4 461

Alumnos que no concluyeron sus estudios profesionales en el primer sexenio

Alumnos	
Escuela oral	654
Escuela por correspondencia	4 612
Nueva inscripción	

Alumnos	
Escuela oral	960
Escuela por correspondencia	12 685

Consecuentemente, el Instituto atiende en este nuevo sexenio

Alumnos	
Escuela oral	960
Escuela por correspondencia	12 685
Total	13 645

(*Memoria*, 1950-1951, *1*, pp. 190-191).

En ese mismo año se reformó el plan de estudios de las educadoras de párvulos, como puede verse en el siguiente cuadro.

CUADRO 60

Plan de estudios de educadoras

Materias	*Tiempo por semana (horas)*		
	Primer año	*Segundo año*	*Tercer año*
Literatura universal	3	–	–
Literatura infantil	–	3	–
Problemas económicos de México	3	–	–
Lógica	3	–	–
Ética	–	3	–
Historia del arte y nociones de estética	–	–	3

Historia general de la educación	3	–	–
Historia de la educación en México	–	3	–
Psicología general	3	–	–
Psicotecnia pedagógica de jardín de niños	–	–	3
Ciencia de la educación	3	3	–
Paidología	–	3	3
Técnica de jardín de niños	6	6	6
Higiene escolar (primer semestre)	–	3	–
Puericultura (segundo semestre)	–	3	–
Ciencias domésticas	3	–	–
Organización y administración de jardines de niños	–	–	2
Artes plásticas aplicadas al jardín de niños	2	2	2
Educación musical	2	2	2
Cantos y juegos	2	2	–
Educación física	2	–	–
Iniciación al ritmo y a la danza en el jardín de niños	–	2	–
Ritmos y danzas en el jardín de niños	–	–	2
Teatro infantil	–	–	3
Elaboración de material didáctico	–	2	–
Juguetería–	–	3	
Actividades periescolares del jardín de niños	–	–	3

(*Memoria,* 1950-1951, *1*, pp. 192-193).

16. LAS NORMALES ESPECIALES

Innovación digna de aplauso fue la creación de escuelas normales de especialización (*Memoria,* 1949-1950, *1,* pp. 262-268), cuyo objetivo era preparar maestros expertos en la educación de niños anormales mentales, menores infractores y, también, ciegos y sordomudos.

Desde 1935, el Instituto Médico Pedagógico había iniciado formalmente, en una escuela anexa a la Normal Especial, la educación de estos niños. Después de 15 años podía afirmarse que este tipo de escuelas, además de constituir una necesidad, tenía buen éxito, como lo demostraban los miles de casos de egresados, quienes llevaban una vida social aceptable.

Su plan de estudios era el siguiente:

CUADRO 61

Carrera de Maestros especialistas en la Educación de Niños Anormales Mentales

Primer año

Somatología
Psicología especial (primer curso)
Organización de la educación especial
Psicotécnica aplicada
Etiología de la delincuencia juvenil
Técnica de construcción de material didáctico especial

Segundo año

Técnica de la educación fisiológica
Técnica de la ortopedia mental
Psicopatología especial (segundo curso)
Ortolalia
Técnica del cálculo y lenguaje
Fundamentos y técnica del adiestramiento manual
Principios de educación especial

(*Memoria,* 1949-1950, *1*, p. 264).

17. LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

La ENP había seguido mutilada, desde que el presidente Cárdenas declaró la secundaria de la SEP la única válida en el país. En 1940 se publicó el plan oficial de la ENP con seis bachilleratos (el de biología con tres modalidades, según optara el alumno por medicina, odontología o veterinaria).

Hacia fines de la década de los cuarenta, al despertar el interés por la ENP, la prensa publicó una serie de artículos sobre la enseñanza media superior. Así, Francisco Larroyo (*Excélsior,* enero 5 de 1947) comentó que la ENP se había convertido en uno de los problemas graves del país. Su decadencia venía sintiéndose desde hacía 20 años. El autor atribuía este deterioro a la falta de revisión del plan de estudios. Urgía, por tanto, hacer de la ENP una auténtica escuela de bachilleres; introducir en ella los progresos didácticos de la época; seleccionar al profesorado y

"descongestionar el edificio de Justo Sierra", en el cual se hacinaban 5 300 alumnos, más del doble del cupo de 2 000. Larroyo sugería desconcentrar la preparatoria en tres edificios convenientemente ubicados en los distintos rumbos de la ciudad.

Miguel Ángel Cevallos (*Excélsior,* febrero 4 de 1949) terció en la discusión y aportó datos del índice de deserción de los matriculados en diversos años, en comparación con los finalistas de las diversas profesiones, como puede advertirse en el cuadro siguiente:

CUADRO 62

Índice de deserción de la matrícula

Años	*Primer ingreso*	*Recibidos*	*Existencia*	*Fracaso*
1939	4 875	737	15.11%	84.89%
1940	5 480	712	12.99%	87.01%
1941	5 482	759	13.84%	86.16%
1942	5 802	856	14.75%	85.25%
1943	7 933	918	11.48%	88.52%

(*Memoria,* 1949-1950, *1*, p. 260).

Cevallos recomendaba asimismo crear un Instituto de Orientación Profesional, con el cual la Universidad podría conocer a sus estudiantes y orientarlos adecuadamente según sus aptitudes e intereses. Este procedimiento ayudaría, por una parte, al estudiante y, por otro, a la Universidad, la cual evitaría una población excesiva, cuya consecuencia sería una menor atención individual a los alumnos. Distribuidos en grupos más pequeños, podrían efectuar sus prácticas de laboratorio con cierta holgura.

Julio Jiménez Rueda (*Excélsior,* febrero 14 de 1949), a su vez, insistió en el deterioro de la ENP a causa del número de alumnos y añadió otros factores: los profesores "a la carrera", que representaban la mayoría, en otras palabras, la falta de profesores dedicados por entero a la docencia; y la necesidad de simplificar los programas. Cevallos (*Excélsior,* marzo 14 de 1949) mencionó otro aspecto importante del estancamiento de la ENP: la falta de integración de las disciplinas en un todo coherente, en una "cultura", que abarcaría más que los retazos de conocimientos aprendidos en el aula. Cevallos urgía, asimismo, a promover la socialización del educando para lograr el florecimiento de las virtudes democráticas. Finalmente, Larroyo (*Excélsior,* febrero 24 y marzo 12 de 1949) aconsejó, para rescatar a la ENP de la ruina, establecer planes de estudio orgánicos y funcionales (es decir, tanto de materias como de formación); y distribuir las materias en dos tipos de bachillerato: de ciencias, con la físico-matemática como núcleo, y el de historia; organizar la escuela con grupos móviles; introducir materias electivas; y

revisar las pruebas para que éstas fueran no de tipo memorístico sino de verdadera solución de problemas.[16]

Todavía habían de pasar siete años más para que la ENP volviera a ofrecer la preparatoria completa de cinco años, como se verá más adelante.

En 1950 (*Excélsior,* septiembre 18 de 1950) se anunciaba que, coincidiendo con el XXV Aniversario de la Fundación de la Universidad de Guadalajara, ésta sería sede del Congreso Nacional del Bachillerato, organizado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, en la asamblea de Hermosillo, Son., celebrada en marzo 21-28 de 1950.

18. LA COMISIÓN ADMINISTRADORA DEL PROGRAMA FEDERAL DE CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS (CAPFCE)

La campaña nacional de construcción de escuelas, que no se detuvo ante el número de escuelas construidas, reparadas o en proceso de construcción, señalaba que era un proyecto extraordinariamente útil.

En el tercer aniversario de la iniciación de la campaña de construcción de escuelas, se terminaron en el Distrito Federal cinco edificios escolares con 36 aulas y capacidad para 3 600 alumnos en dos turnos de trabajo.

El cuadro siguiente indica las realizaciones del CAPFCE.

CUADRO 63

Comisión de la Campaña Nacional de Construcción de Escuelas.
Obras realizadas del19 de marzo de 1948 al 31 de mayo de 1951

Entidades	*Escuelas construidas*	*Aulas*	*Capacidad de alumnos en dos turnos*
Aguascalientes	15	79	7 700
Baja California, T.N.	27	66	7100
Baja California, T.S.	12	22	1 900
Campeche	17	107	10 100
Coahuila	111	290	29 000
Colima	25	76	7 400
Chiapas	43	133	13 100
Chihuahua	36	219	21 900
Durango	94	454	45 400
Guanajuato	44	358	34 400

[16] En 1951 se inauguró el plantel 4° de la ENP, sito en Puente de Alvarado 50 (antigua casa del Conde de Buenavista) *Anuario General de la UNAM,* México, 1963.

Guerrero	25	124	7 060
Hidalgo	86	315	29 000
	338	767	76 700
México	54	368	29 900
Michoacán	80	151	18 760
Morelos	34	157	13 562
Nayarit	68	260	24 860
Nuevo León	19	163	16 300
Oaxaca	102	272	27 100
Puebla	189	539	59 902
Querétaro	22	126	13 060
Quintana Roo	19	34	3 400
San Luis Potosí	75	327	32 700
Sinaloa	84	287	29 000
Sonora	40	216	13 930
Tabasco	156	519	40 688
Tamaulipas	92	330	33 520
Tlaxcala	47	164	13 855
Veracruz	632	1 108	111 200
Yucatán	21	132	13 200
Zacatecas	16	122	12 200
Distrito Federal			
Departamento de Construcción de Edificios, Patronato del Distrito Federal	76	715	73 700
XI Legislatura	1	20	2 200
Total	2 700	9 335	873 647

(*Memoria,* 1950-1951, *1*, p. 543).

El Comité quedó bajo la dirección de un gerente general, del cual dependían contratación y gastos, oficina de cálculos, oficina de residentes, oficina de precios unitarios y liquidaciones, oficina de ajustes, oficina de estudios especiales politécnicos, oficina de iniciativa privada, oficina de intendencia, oficina de control de coordinaciones.

19. EL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

El Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) fue creado por ley de diciembre 31 de 1946, al mes escaso del inicio del sexenio alemanista, con el objeto de custodiar, auspiciar y fomentar todas las formas artísticas: música, teatro, artes plásticas, arquitectura, danza y literatura. Al cabo de seis años de labor, podía el INBA enumerar los siguientes logros:

El teatro guignol[17] ofreció a grupos de 1 000 a 2 000 niños numerosas representaciones; la temporada de teatro universal ofreció un repertorio selecto de 55 obras con 1 070 representaciones y una asistencia aproximada de 1 605 350 espectadores.

Se dedicó importante suma del presupuesto del INBA a construir el Teatro Hidalgo, el cual llenaría una imperiosa necesidad. Los premios "Cuauhtémoc" y "Teatro Hidalgo" se entregaron a los autores de teatro para niños y el Premio Nacional de Literatura al doctor Mariano Azuela. Logro importante del INBA fue la Fundación del Centro Mexicano de Teatro, dependiente de la UNESCO.

La difusión de música se efectuó por medio de las siguientes organizaciones: la Orquesta Sinfónica Nacional, el Coro de Madrigalistas, el Coro del Conservatorio, el Coro de Varones de la Escuela Nocturna, el Coro de Niños del Conservatorio Nacional, las temporadas de la Academia de Ópera y los conciertos a cargo de los Cuartetos de Cuerda, Quinteto de Aliento y Solistas.

La sección de investigaciones musicales llevó al cabo interesantes exploraciones en el folklore en los estados de Morelos, Oaxaca y Puebla, grabándose numerosos discos.

Una de las creaciones más importantes del sexenio fue la del Museo Nacional de Artes Plásticas, con 11 magníficos salones para exhibiciones, divididos en las siguientes salas: de la estampa; de bellas artes; de arte popular; nacional; verde; de arquitectura; "José Guadalupe Posada"; "José María Velasco"; "Clave Landesio y sus discípulos"; "José María Estrada"; y una gran galería exterior.

Además, se presentaron 180 exposiciones, de las cuales 30 se llevaron a los estados de la República y 11 al extranjero. Pueden citarse por su importancia las dedicadas a Diego Rivera, José Clemente Orozco, Rufino Tamayo, David Alfaro Siqueiros, Doctor Atl, Francisco Goytia y las de Venecia, París y Estocolmo.

El doctor Atl obsequió a la Nación una notable colección de 30 dibujos y 11 pinturas que llevan por título "Cómo nace y crece un volcán".

Con ocasión de las exposiciones nacionales de José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros, y de la muestra de 45 autorretratos de pintores mexicanos, se prepararon y publicaron los correspondientes catálogos, cada uno de los cuales constituye una verdadera monografía de arte.

El INBA efectuó, con valiosos resultados, una expedición —como capítulo importante de sus actividades— a las ruinas mayas de Bonampak. Esta expedición de investigación estética fue un paso más en el deseo de reintegrar a la cultura mexicana los tesoros de arte secular (*Memoria,* 1951-1952, *1*, pp. 625-627).

[17] Guignol es el personaje principal de los títeres franceses. Por extensión, significa el mismo teatro de títeres donde aparece. Guignol simboliza el espíritu popular, revoltoso y criticón que, según parece, tuvo su origen en un tejedor popular. El teatro de títeres se conoce en China desde tiempo inmemorial y luego apareció en Italia y Francia. Laurent Mourguet instaló un teatro guignol en Lyon (1795). Títere es la palabra de origen portugués que significa lo mismo que marioneta, de origen italiano.

20. Evaluación del sexenio del presidente Miguel Alemán Valdés

El presidente Alemán propuso explícitamente las metas educativas de su sexenio: 1) promover la escuela rural; 2) continuar la Campaña de Alfabetización; 3) construir más escuelas; 4) aumentar el número de profesores; 5) editar libros; 6) promover la enseñanza técnica; 7) establecer escuelas de agricultura; y 8) estimular la alta cultura. Alemán pretendió demostrar que continuaba la obra de su antecesor, con algunos aspectos propios.

1) La educación rural recibió solícita atención con la integración en la SEP del Departamento de Asuntos Indígenas, antes autónomo, el cual subió a la categoría de Dirección General para darle más amplitud. Al mismo tiempo, se formó el Consejo de Educación Agrícola y se ampliaron los cursos destinados a la industrialización de los productos rurales.

   Varios proyectos del gobierno de Alemán sobresalen en el ámbito rural. El más llamativo quizá fue el del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL),[18] resultado de un convenio entre la UNESCO, cuyo director era Jaime Torres Bodet, y el gobierno mexicano. El centro se destinó a preparar técnicos en educación rural, educación fundamental o básica y desarrollo de comunidades. Fruto de este convenio fue el proyecto de Santiago Ixcuintla, Nay., y los proyectos de desarrollo regional en las cuencas hidráulicas de los ríos Papaloapan y Tepacaltepec. La SEP realizó el primero, en combinación con la Secretaría de Recursos Hidráulicos, la Comisión Nacional del Maíz, la Comisión del Papaloapan y los estados de Veracruz, Puebla y Oaxaca; y el segundo, en combinación con la Secretaría de Recursos Hidráulicos, el estado de Michoacán, la Comisión del Maíz, y Fertilizantes de México, así como la Comisión del Bajío, con la Secretaría de Recursos Hidráulicos, Guanos y Fertilizantes de México y los estados de Guanajuato, Querétaro, Jalisco, Michoacán y Aguascalientes (*Problemas educativos de México. Revista mensual,* 1958, *1* (No. 2) (febrero), pp. 44-46).

   Las Misiones Culturales recibieron, al aumentarse su número y multiplicarse sus cursos, un fuerte impulso. De 42, al comenzar el sexenio, llegaron a ser 75, dependientes de la Dirección de Asuntos Indígenas (SEP), y extendieron sus servicios a 338 380 indígenas, mínima parte de los millones que todavía carecían de ayuda. Indudablemente, mejoraron de esta forma las condiciones económicas e higiénicas de los campesinos y se creó en ellos un espíritu cívico que les permitiría sentirse parte integrante de la Nación. En el aspecto de instrucción, la Dirección editó cartillas bilingües para los indígenas en sus respectivas lenguas, importante ayuda para la enseñanza rural.

[18] *El Nacional,* noviembre 4 de 1951. Véase la obra de Guillermo A. Medina. *CREFAL: presencia y acción en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro, Mich. 1986.

2) El gobierno de Alemán construyó cuatro Escuelas Prácticas de Agricultura, de grande importancia para el desarrollo agrícola de las regiones en las cuales estaban situadas: Matamoros, Tam.; Delicias, Chih.; Tepalcatepec, Mich.; y La Muralla, Qro.; estas escuelas representaron valiosa ayuda para la enseñanza rural. El Departamento de Enseñanza Agrícola se convirtió también en Dirección General. Digna de mención fue la celebración del Congreso de Educación Rural (1948), verdadero hito en ese tipo de enseñanza. Dicho Congreso dejó una serie de valiosos estudios (cf. supra, pp. 356-363).
3) Se continuó y apoyó hasta las últimas etapas la Campaña contra el Analfabetismo y se logró elevar a 1 445 988 el número de alfabetizados. De hecho, probablemente fueron más, porque carecemos de datos para diciembre de 1952, cuando ocurrió el cambio de régimen.
4) Continuó el ritmo en construcción de escuelas, otra de las metas del gobierno de Alemán. Se lograron buenos resultados, sobre todo la cooperación de la iniciativa privada, como lo manifestó en repetidas ocasiones durante el sexenio.
5) La enseñanza urbana no quedó atrás. La educación preescolar amplió sus servicios con 111 jardines de niños (891 en 1947 y 1 002 en 1952) y pasó de 86 724 a 90 175 niños; la primaria se expandió de 21 000 escuelas (1947) a 24 309 y consiguientemente se incrementó el número de maestros de 21 780 a 36 922, o sea, un aumento de 15 142. Se organizó el Consejo Técnico de Educación Primaria; se reorganizó la Dirección General de Primaria en el Distrito Federal, los Estados y Territorios; se estableció el Centro Escolar de Demostración para Mejorar la Enseñanza; y se crearon 23 internados y 10 centros asistenciales. Se aumentó obviamente el número de profesores, tanto en primaria como en la enseñanza media, la cual creció también con 186 planteles, de los 288 de 1947 a 474 en 1952; se celebró una asamblea sobre ésta y se creó una Dirección General de Enseñanzas Especiales (técnico-industriales), de la cual pasaron a depender las secundarias especiales; se estableció asimismo la Dirección General de Enseñanza Normal, el Consejo de la misma y se apoyó al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio como ayuda indispensable a los maestros no titulados. Se fundaron las Normales de Especialización para la atención de niños anormales, y también la Escuela Nacional de Educadoras para preparar a éstos.
6) La educación técnico-industrial recibió un vigoroso impulso, pues una de las metas del gobierno de Alemán fue la de acelerar la industrialización del país.
7) Se promovió asimismo la edición de libros de texto, que la SEP vendía más baratos.
8) En el ámbito cultural —otra de las metas del gobierno de Alemán— se promovió la celebración de la Segunda Asamblea Mundial de la UNESCO, verificada en México; se construyó la Ciudad Universitaria (1951)[19] cuyo costo fue de 300

[19] Véase Consuelo García Stahl. *Síntesis histórica de la Universidad de México.* (2a. ed.) México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1975.

millones de pesos; se aumentó el subsidio a las universidades estatales; se financió la labor del CAFPCE; se fundó el Instituto Mexicano de Bellas Artes, destinado a determinar, con fino criterio estético, el valor de la producción artística folklórica y aun la de rango inferior, y formar, con más exactitud, el patrimonio artístico, convertido en espina dorsal de la educación estética del pueblo mexicano; se incluyó el español entre las lenguas oficiales de la UNESCO; y se celebró en México el Congreso de Academias de la Lengua Española. Se creó el Instituto Nacional de la Juventud Mexicana (enero 30 de 1950) (*El Nacional,* julio 6 de 1951), cuyo objetivo fue: preparar, dirigir y orientar a la juventud mexicana en todos los problemas nacionales. El gobierno del presidente Alemán cumplió en lo posible con los objetivos que se había propuesto al inicio del mismo y contó, en la SEP, con colaboradores capaces de la talla del doctor Larroyo, del cual se presentará una breve semblanza como ejemplo de un excelente profesor.

21. FRANCISCO LARROYO (1912-1982)

Nació en México, D.F. e hizo la carrera de maestro normalista (1930). Obtuvo luego la maestría en filosofía (1934), en pedagogía (1935) y el doctorado en filosofía (1936) por la UNAM. Desde 1954 empezó a enseñar materias de su especialidad. Desempeñó los cargos de coordinador de Humanidades (1942); director del Instituto Nacional de Pedagogía (1943); director general de la Enseñanza Normal en la SEP (1947); presidente de la Comisión Nacional del Libro de Texto (1948); director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y presidente de la Comisión Docente de la misma Universidad (1958). Cursó estudios de posgrado en Alemania con Paul Natorp, creador de la corriente de la pedagogía social (véase Vol. 2, pp. 25-26).

A su regreso a México, Larroyo difundió la filosofía de Marburgo[20] y escribió varias obras sobre diversas disciplinas filosóficas. En el campo educativo, enseñó la pedagogía social, cuyo fundamento descansa en la filosofía de la cultura que, a su vez, se apoya en la teoría de los valores: verdad, belleza, justicia, utilidad.[21] Éstos dan origen a los sectores culturales de la economía, el derecho, la moral pública y el arte. La educación es la función formativa de la cultura. Educar significa ayudar al estudiante a aceptar el punto objetivo de los valores, que comprenden la cultura de su época (*Enciclopedia de México,* 1978, *7*, pp. 595-596).

Larroyo, nombrado director general de Enseñanza Normal en marzo de 1947, realizó una encomiable labor. Fundó la Escuela Nacional de Educadoras. Al mu-

[20] Los representantes de la Escuela de Marburgo son: Hermann Cohen (1842- 1924); Paul Natorp (1854-1924); Ernst Cassirer (1874-1915) y Nicolai Hartmann, hijo (1882-1950).

[21] Sobre los valores, véase Risieri Frondizi. *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

darse las Escuelas Normales para Maestros y Maestras a su propio edificio, logró renovar todo el mobiliario y adquirir el material didáctico adecuado.

Mejoró los procedimientos didácticos con la introducción de los grupos móviles y la prueba unificada en los reconocimientos semestrales; modificó también el reglamento de los exámenes profesionales; estableció la tarjeta antropométrica; trató de someter a una prueba de selección a los candidatos a profesores de primaria; formó las academias de profesores; dictó medidas para transformar en productivas las escuelas normales rurales, a fin de obtener mayor rendimiento en la actividad agrícola, ganadera e industrial; y dio un nuevo impulso al Museo Pedagógico Nacional y al Instituto de Pedagogía.

Numerosas son las obras que sobre filosofía publicó. En el aspecto pedagógico, deben mencionarse, entre otras, su *Historia general de la pedagogía* y la *Historia comparada de la educación en México,* ambas con numerosas ediciones.

22. La opinión pública y la educación en el sexenio alemanista

Diversos temas preocuparon a la opinión pública en este régimen, entre los cuales pueden señalarse los siguientes:

22.1 *La escasez de escuelas*

La amenaza de otro año sin escuela para innumerables niños era alarmante (*El Universal,* febrero 5 de 1948). La incapacidad del sistema educativo nacional para inscribir a toda la población escolar era palmaria; no bastaban las escuelas oficiales y particulares debido al incremento demográfico. Tan sólo entre 1940 y 1946 se duplicaron los jardines de niños. El gobierno confesaba su incapacidad presupuestal ante un problema que presentaba varios aspectos: no había suficientes planteles; los existentes estaban situados en locales impropios; y los nuevos carecían de espacio suficiente. El diario se preguntaba si el Comité pro Construcción de Escuelas seguía funcionando.[22]

Ante la insuficiencia de escuelas en un país con la mitad de analfabetos en su población, *Excélsior* (febrero 19 de 1948) afirmaba que la falta de escuelas podría atacarse con la colaboración de la iniciativa privada. Mas ésta tropezaba con el monopolio educativo del gobierno, obstáculo para desanimarla en la tarea de colaborar con el gobierno, mientras éste mantuviera el monopolio de la educación.

Por otra parte, al problema de la falta de planteles (*Excélsior,* febrero 25 de 1948) se añadía que muchos de los que había estaban situados, por afán publicita-

[22] Sobre el candente tema de la necesidad de planteles, *El Universal* publicó numerosos artículos (marzo 10, 20, 21, 23, 24, 25, 31; abril 1°, 3, 4, 6, 10 y mayo 20 y 25).

rio, a lo largo de carreteras y calzadas, con la consecuente dificultad de los alumnos para llegar a ellos. El remedio sugerido por algunas personas de dar pasaje gratuito a los niños a las horas de clase —tal como se hacía en otros países— recargaría el tránsito y los niños podrían correr serios peligros.

El afán de construir escuelas para resolver la falta de las mismas era laudable; el situarlas en regiones de fácil acceso debía también reconocerse (*Excélsior,* marzo 14 de 1948); el dotarlas de todos los requisitos aún más, pero convenía no olvidar, al mismo tiempo de construir escuelas, que el edificio era sólo la punta de la madeja escolar. Ésta no concluía con el edificio, sino suponía los profesores, los útiles escolares, los servicios administrativos, el mantenimiento y la vigilancia.

El Universal (marzo 14 de 1949) lamentaba que los mexicanos ricos —unos seis mil millonarios— no se inquietaran por la falta de escuelas. ¿Para qué? Ellos tenían asegurada la educación de sus hijos en las escuelas de paga. Sería de desear que emularan a los ciudadanos norteamericanos y de otros países, donde los ricos se preocupaban por la educación del pueblo. Lo importante no era que éstos establecieran escuelas para sus hijos, sino que lo hicieran para los niños que carecían de medios.

Con todo, *Excélsior* (marzo 19 de 1949) informaba que la iniciativa privada había respondido en forma inmediata a los requerimientos del secretario de Educación Pública para construir escuelas. El Patronato de Construcción de Escuelas en el Distrito Federal se había lanzado a esta labor. Implícitamente, el Estado aceptaba ser impotente para resolver el problema de la educación. Y, por otra parte, resultaba evidente la necesidad de confiar en el empleo honrado del dinero y en la libertad de enseñanza.

En otros países, la iniciativa privada solía ayudar a la educación pública al grado de tener más escuelas que el propio gobierno. Urgía, en México, salvar a 2 500 000 niños de la ignorancia. El secretario de Educación Pública Manuel Gual Vidal era digno de encomio: ante la reconocida incapacidad del gobierno de construir escuelas, acudió directamente a la iniciativa privada. Con este gesto, devolvió la confianza al pueblo, tanto que el mismo arzobispo Luis M. Martínez respaldó también el noble llamado del secretario, como lo demostraban sus declaraciones (*El Universal,* marzo 22 de 1948).[23]

México afrontaba el alarmante problema de numerosos niños en edad escolar —unos seis millones—, y de escuelas escasamente para 3 500 000, es decir, 2 500 000 se quedarían sin escuela. Se necesitaban 70 000 aulas que, a $10 000 cada una, sumaban 700 millones de pesos. Era obvio que los recursos del Estado no bastaban (*El Universal,* marzo 23 y abril 10 de 1948).

Con todo, había esperanzas. *Excélsior* (julio 29 de 1948) informaba jubilosamente que la Campaña pro Construcción de Escuelas era una bella realidad y nadie podía detenerla. Nunca debía sacrificarse lo principal a lo accesorio y si hubo errores en el pasado, era necesario corregirlos y seguir adelante. Atrás había quedado el fantasma

[23] Guillermo Martínez publicó en *Excélsior* (agosto 2, 3, 4, 6, 11 y 12) una serie de artículos sobre “70 000 aulas escolares sin maestros”. Y otra serie con el título “Niños sin escuelas y escuelas sin maestros” (*Excélsior,* marzo 4, 5, 7 y 8), donde hacía ver la urgencia de atender el doble problema: aulas y maestros.

de chiquillos que recibían instrucción en el suelo o en viejos locales, además, la formación de maestros se haría sin sectarismos (*Excélsior,* agosto 5 de 1948).

En el afán por construir aulas era de alabarse la diligencia del secretario de Educación Pública (*Excélsior,* agosto 31 de 1948), quien iba a cada estado a formar un comité que administrara los fondos para construir allí escuelas. Se había encontrado el método apto. No había otro. El pueblo controlaba así su propio dinero y lo empleaba en realizar los proyectos anhelados.

La escasez de fondos del Estado para construir escuelas corría pareja con la penuria de los padres de familia en proveer a sus hijos de los libros de texto y útiles necesarios. Por eso *Excélsior* (febrero 17 de 1948) elogiaba a la SEP, que había resuelto vender los textos en forma económica y accesible a los padres de familia, pertenecientes en su mayoría a la clase media y baja de la República. El diario recordaba que el precio de los textos pesaba en los bolsillos de los progenitores por haberse convertido en un negocio. Ahora bien, poner los libros de texto al alcance de la mayoría era obra sana y patriótica y más eficaz que los discursos demagógicos.[24]

Complemento indispensable de la escuela era la biblioteca municipal (*El Universal,* agosto 14 de 1948), como lo proponía la Conferencia, pero había municipios que carecían de medios económicos y no podrían establecerla. Era evidente que, de no atenderse a esta situación y lograrse la cooperación del gobierno estatal o federal, el proyecto no pasaba de ser una bella utopía.

Ante el propósito del gobierno de Alemán de establecer un Estado de Derecho, *El Universal* (abril 29 de 1947) recordaba a otro gobierno que, movido por intereses sectarios, combatió y persiguió la cooperación ofrecida a la educación. El gobierno de Alemán, en cambio, se proponía estructurar la educación agrícola con las Escuelas Prácticas de Agricultura; industrializar el país y, finalmente, capacitar al magisterio improvisado.

22.2 *El Estado y los derechos ciudadanos*

Ante las declaraciones de Gual Vidal de que nunca antes se había disfrutado de tanta libertad, *Excélsior* (junio 2 de 1948) recordaba valientemente que ésta no era lo mismo que la tolerancia en la educación. Las leyes vigentes coartaban la iniciativa de los particulares. El diario urgía que la práctica y la ley se adecuaran. Sólo así el pueblo sentiría confianza para colaborar en empresa tan importante.

Excélsior (febrero 23 de 1949) dio una llamada de atención respecto de la familia y el Estado en la educación. Ninguno de los dos es absoluto y exclusivo. Ambos se complementan y deben trabajar en ese sentido.

[24] Sobre este tema de la economía en la compra de libros de texto, véase *El Universal,* enero 13 y junio 21 de 1947.

El mismo diario (*Excélsior,* abril 6 de 1949) señalaba una doble incongruencia: considerar en un pueblo católico a los ministros de ese culto, encargados de predicar la moral al pueblo, como parias, carentes de los derechos reconocidos en los demás ciudadanos, y tratar a los católicos como ciudadanos de segunda clase.

22.3 *La reforma del artículo 3°*

El tema recurrente de la reforma del artículo 3° reapareció de nuevo en este sexenio. *El Universal* (marzo 11 de 1948) informó que la comisión de estudios legislativos de la Cámara de Senadores estudiaba la iniciativa presentada por la Asociación de Padres de Familia de Tacubaya y de un grupo de normalistas, máxime que la falta de reglamentación del nuevo artículo 3° se hacía notar. Antonio Díaz Soto y Gama (*El Universal,* julio 30 de 1948) denunció la torpe declaración de algunos legisladores: no existía ni una remota posibilidad de modificar el artículo 3°. El autor del escrito hacía suyo el manifiesto de los padres de familia, el cual exigía que se pusiese de acuerdo el artículo 3° con la carta magna de las Naciones Unidas firmada por México. De otra suerte, los padres de familia no cooperarían con el gobierno para la construcción de escuelas. Por otra parte, la enseñanza laica no había producido sino grandes males: disolución de la familia; delitos de todo tipo; etc. Una moral sin Dios era absurda. Si las escuelas no enseñaban a los niños a portarse bien, ¿para qué servían las escuelas?

Eduardo J. Correa (*Excélsior,* noviembre 28 de 1949), a su vez, recordó la historia del laicismo y del socialismo en la educación y demandó al gobierno tener en cuenta a los padres de familia que, por no poder enviar a sus hijos a una escuela particular, padecían angustia y desesperación al saber que en la escuela oficial no recibirían enseñanza moral. De ahí, el autor concluía que era necesaria la libertad de enseñanza.

Pedro Gringoire (*Excélsior,* junio 21 de 1951) se refirió a una carta dirigida por Pedro Vázquez Cisneros, de Guadalajara, al presidente de la República sobre la reforma del artículo 3° (*La Nación,* mayo 15 de 1951). La carta denunciaba hechos conocidos por todos; hacía observaciones justas; presentaba puntos de vista razonables y, también, opiniones erróneas. Los hechos evidentes eran: la tolerancia del gobierno a espaldas de la ley respecto de la enseñanza religiosa en las escuelas particulares; los cargos al presidente de la República consistían en no guardar la ley que prometió hacer cumplir. El artículo mencionó asimismo la absurda situación de las escuelas confesionales, carentes de amparo en absoluto y sujetas a la arbitrariedad del secretario de Educación. Finalmente, el escritor sugería poner de acuerdo las leyes de México con la Declaración de los Derechos del Hombre de la ONU, suscrita por México.

Al día siguiente, Gringoire (*Excélsior,* junio 22 de 1951) tildaba de erróneos ciertos conceptos de la carta al presidente. Distinguió entre monopolio educativo —rasgo del Estado totalitario— e intervención de éste en la educación. Aquélla no siempre era

necesariamente totalitaria. Impugnó asimismo el dilema, esbozado en la carta, entre la misión y el derecho de educar, de parte de la familia y de parte del Estado. Ambos —familia y Estado— tenían el derecho de educar en forma coordinada. No surgía allí ningún exclusivismo. Estado y familia no eran rivales sino socios.

Vázquez Cisneros (*Excélsior,* julio 3 de 1951), a su vez, impugnó el paralelismo establecido por Gringoire entre el derecho de la familia y del Estado, pues el de aquélla era absoluto y el de éste, relativo. Vázquez Cisneros advirtió que la carta de la ONU hablaba del derecho preferente de la familia, sin hacer distinción entre escuelas particulares y oficiales e implicaba, por tanto, la obligación del Estado de proporcionar el *tipo* de educación solicitado por la familia. En el último artículo (*Excélsior,* julio 6 de 1951), Vázquez Cisneros recalcó su interpretación del artículo 26°, fracción III, de la Declaración de los Derechos del Hombre de la ONU: los padres tienen el derecho preferente de educar a sus hijos y el Estado debía ofrecer enseñanza religiosa en las escuelas oficiales, a pesar de la separación entre Iglesia y Estado.[25]

En un segundo artículo (*Excélsior,* junio 26 de 1951), Pedro Gringoire trataba de nuevo el tema de la carta de los padres de familia para pedir la reforma del artículo 3°, con base en la obligación de México ante la ONU, al firmar la Declaración de los Derechos del Hombre. Sin embargo, Pedro Gringoire no se avenía a suprimir, por varias razones, el laicismo en las escuelas oficiales, pues o bien el gobierno tendría que poner tantas escuelas confesionales como religiones hubiera en el país, o tantas clases como confesiones hubiera en la escuela o, finalmente, una clase para la mayoría. En todos estos casos se violaría la separación entre la Iglesia y el Estado y se pediría algo enteramente imposible de conseguir. Por tanto, no quedaba más que ceder libertad plena a las escuelas particulares que quisieran ser confesionales y conservar laica la educación oficial. Así no se ofendería a las minorías.

En la misma fecha (*Excélsior,* junio 26 de 1951), Pedro Vázquez Cisneros se refirió al artículo de Pedro Gringoire. Lo alababa y repetía los asuntos que éste trataba. La carta abierta era mera expresión de los hechos. No había cargos graves, sino sólo mencionaba lo que acontecía. El escritor se felicitó por estar de acuerdo con la tesis fundamental de Gringoire e insistió en la universalidad de los derechos intransferibles reivindicados en la carta abierta, la base más sólida de la libertad de enseñanza. Este derecho era idéntico para los católicos, cristianos separados, judíos o mahometanos (*Excélsior,* noviembre 11 de 1951).

Al año siguiente, *El Universal* (noviembre 9 de 1952) anunciaba que los diputados del PAN insistían en la reforma del artículo 3°. La mera tolerancia no resolvía el problema, porque la ley establecía explícitamente el laicismo en toda la educación. Por ende, los diputados del PAN proponían limitar el laicismo a las escuelas oficiales y, además, reconocer el derecho de defenderse a las escuelas que no estaban de acuerdo con el mandato.

[25] Véanse los dos últimos artículos citados que son bastante largos (*Excélsior,* julio 3 y 6 de 1951).

Con respecto a una manifestación (entre otras que se habían organizado de protesta contra el artículo 3°), *Excélsior* (noviembre 10 de 1952) publicó un editorial sobre este tema. A pesar de la enmienda del artículo 3° en tiempos de Ávila Camacho, todavía no se satisfacía al pueblo, sino que persistía el descontento y la irritación por un problema difícil de soslayar por más tiempo. No era imposible convenir en un texto que no sólo imprimiera eficiencia a la educación, sino respetara las ideas del hogar, las tradiciones religiosas del pueblo, y tratara la corriente científica sin infiltrar tendencias sectarias.[26]

A propósito de un editorial sobre la reforma del artículo 3°, *El Universal* (noviembre 12 de 1952) refería que los senadores se oponían a tal reforma por dos razones; una de ellas era gritería infantil de gente desconocida y ellos no querían revivir viejas pugnas. Ya se concedía suficiente tolerancia al respecto. Finalmente (*Excélsior,* noviembre 18 de 1952), Eduardo Pallares impugnó a los padres de familia, quienes pedían un artículo 3° cuya redacción hiciera descansar en los padres el derecho de elegir el tipo de enseñanza que debía darse a los niños en las escuelas. El renombrado jurista acusaba a esos padres de familia de no ser sinceros y desconocer las leyes de la Iglesia, al querer que un Estado laico se convirtiera en propulsor de la religión católica. Deberían pedir que el Estado reconociera a los católicos el derecho de que sus hijos se educaran cristianamente en las escuelas privadas, tanto como en las oficiales.[27]

22.4 *La Asamblea de la* UNESCO

Evento de especial importancia fue la segunda reunión[28] de la UNESCO (noviembre 6-12 de 1947), celebrada en la capital de la República e inaugurada solemnemente en el Palacio de Bellas Artes, por el presidente Miguel Alemán. La delegación mexicana incluía al secretario Manuel Gual Vidal y a Salvador Zubirán, Manuel Sandoval Vallarta, Manuel Martínez Báez y Francisco Larroyo, cuyos suplentes fueron: Carlos Graef Fernández, Fernando Ocaranza, Guillermo Héctor Rodríguez, Ignacio Marquina y Manuel González y González.[29] La asamblea nombró diversos comités: de presupuestos y programas; de asuntos administrativos y financieros; de relaciones exteriores; y un cuarto, cuya finalidad no se menciona (*El Universal,* noviembre 4 de 1947). Luis Garrido, exrector de la UNAM (*El Universal,* noviembre 6 de 1947), comentó el ideal de la UNESCO, combatir la guerra desde su raíz: la mente de los hombres. Ante la división ideológica de la humanidad, sólo cabía la

[26] El tema fue tratado también por *El Universal* (marzo 11 de 1948, julio 30 de 1948 y noviembre 9 y 18 de 1952). *Excélsior* lo hizo asimismo en noviembre 28 de 1949.

[27] Véase también *Excélsior* (noviembre 7, diciembre 1° de 1951) y *La Nación* (noviembre 20 y diciembre 6 y 13 de 1947; enero 3 y abril 10 de 1948; mayo 29 y diciembre 11 y 25 de 1950).

[28] La primera se tuvo en París.

[29] Véase a Torres Bodet, 1970, pp. 204-211.

tolerancia ante la desconfianza; la necesidad de conocer a los demás para comprenderlos, y percatarse de que un hombre o dos no son una Nación. Recordó que la moral ofrece el punto de apoyo más eficaz para reconquistar a la humanidad.

A propósito de la Asamblea de la UNESCO, Francisco Larroyo (*El Universal,* noviembre 7 de 1947) trató de la educación fundamental y la dividió en tres etapas: primera, la enseñanza como un simple hecho; segunda, los esfuerzos para orientar la misma enseñanza con José Ma. Luis Mora y Protasio Tagle; tercera, con la escuela rural que formó la casa del pueblo, los maestros misioneros y las misiones culturales. Salvador Azuela, por su parte (*El Universal,* noviembre 8 de 1947), consideró los fines de la UNESCO: la lucha por la democracia y la justicia social, la lucha en contra de la supremacía racial, y previno contra el pacifismo protocolario y la burocracia que sólo cobraba. Recordó que la primera riqueza del mundo era el hombre.

El Universal (noviembre 9 de 1947) informaba que la UNESCO se esforzaría en 1948 por elevar el nivel de la educación, ciencia y cultura; la libre circulación de las ideas; la comprensión internacional (J. Huxley); la cautela contra el maquinismo que exalta el dinero y el militarismo (Radhkrishan). La Asamblea acordó 14 puntos (*El Universal,* noviembre 12 de 1947) para 1948, entre ellos destacaban: establecer un mínimo de educación obligatoria en todos los países; crear un fondo internacional para ayudar a los países pobres; preparar adecuadamente los medios educativos; y crear una escuela internacional de maestros.

22.5 *El Consejo Nacional de Educación Pública*

Noticia importante apareció en *El Universal* (enero 11 de 1947): el secretario de Educación, licenciado Manuel Gual Vidal, pretendía formar un Consejo Nacional de Educación Pública que marcaría sustancialmente el objetivo básico y evitaría los titubeos. El Consejo estaría integrado por los directores de educación, representantes del Instituto de Pedagogía y otras personas capaces; señalaría los rumbos que debería seguir la enseñanza; revisaría los programas; valorizaría en todos los aspectos los libros de texto; indicaría en forma precisa los requisitos indispensables que deberían cubrir los maestros para desempeñar con éxito su alta misión; etcétera.

El mismo diario (*El Universal,* marzo 15 de 1947) informaba que el Consejo Nacional de Educación Pública había celebrado su primera sesión y sugerido la necesidad de nombrar una comisión para redactar un proyecto de reglamento del artículo 3° constitucional; señaló la urgencia de designar una comisión sobre los libros de texto y sobre un proyecto de reglamento de escalafón. El secretario de Educación, acompañado por el subsecretario, doctor Leopoldo Chávez y otros jefes de educación, presidieron esta sesión de la cual se esperaba el inicio de una serie de determinaciones sobre la educación nacional.

En 1952, *El Nacional* (agosto 2 de 1952) informaba que el secretario de Educación había aprobado las bases para organizar un cuerpo técnico consultivo de enseñanza primaria en los estados y territorios de la República. Este cuerpo estaría integrado por pedagogos y por los jefes de oficinas adscritas a la Dirección General. Sus funciones serían las de planear, encauzar, coordinar y controlar la acción educativa. Celebraría sesiones cada 15 días y trataría de las técnicas de enseñanza; interpretación y desarrollo de programas; material didáctico; control y medición de resultados; estadísticas; escalafón; edificios escolares, anexos y equipos; labores y extensión educativa; publicaciones; radio; asuntos administrativos y presupuestos.

22.6 *La huelga de la Escuela Nacional de Maestros*

La sociedad de alumnos de la Normal de Varones declaró un paro de tres horas, agitación de origen político, además de una señal de alarma para el mejoramiento de la escuela (*El Nacional,* junio 21 de 1949). Gual Vidal (*El Nacional,* junio 22 de 1949) insistió en integrar una comisión que estudiara los problemas de la Normal, entre ellos reponer al antiguo director Modesto Sánchez, quien fue sustituido por Antonio Magaña. Una comisión de profesores reconoció que los problemas del plantel se debían a falta de equipo, maestros, deficiente situación económica de los alumnos, ausencia de condiciones higiénicas y pedagógicas del ostentoso edificio e integración del consejo técnico. Y como para remachar la opinión pública, *Excélsior* (junio 27 de 1949) denunció a la Escuela Normal por sus indignidades y desorden, cuando debía ser el establecimiento más decoroso del Estado. Se esperaría una actitud enérgica de parte de éste para meterla en orden, pero como el Estado seguía una política de combatir, por un lado, al comunismo y, por otro, tolerarlo, no podría esperarse tal actitud enérgica.

El Nacional (junio 24 de 1949) enumeraba las muchas concesiones otorgadas a la ENM por la SEP: equipo, 250 raciones, 560 becas. Más no podía hacerse, y si no se aceptaba esto, la indisciplina carecía de razón de ser y la SEP intervendría. Se mencionó la intromisión de personas ajenas a la vida de la Normal. Un grupo de profesores proponía un plazo de 24 y 48 horas para que se volviera a clases sin condición alguna. De otra suerte se clausuraría la escuela por el resto del año. La Normal de Señoritas seguía trabajando. Antonio Magaña (*El Nacional,* junio 25 de 1949) renunció en aras de un arreglo; desgraciadamente, ni su renuncia bastó para aplacar la intransigencia (*El Nacional,* junio 26 de 1949). Entonces Gual Vidal decretó la clausura de la Normal.

Un grupo de maestros de la ENM (*El Nacional,* junio 27 de 1949) declaró no estar de acuerdo con la reposición del anterior director Modesto Sánchez ni la de otros profesores destituidos, quienes desempeñaban comisiones de confianza. Dicho grupo propuso que se ratificara el acuerdo de tomar en cuenta las demandas de

índole económica de los estudiantes; desaprobar todo acto de violencia, tanto de los estudiantes interesados como de otras personas; recomendar a Gual Vidal la integración de una comisión técnica de maestros ameritados; hacerla depender directamente del secretario de Educación y encomendarle a ella la solución de los problemas.

La cordura prevaleció afortunadamente (*El Nacional,* julio 1° de 1949) y el comité de huelga se entrevistó con el secretario Gual Vidal para solucionar el problema de la huelga. Los huelguistas concretaron sus peticiones en ocho puntos, destacando dos de ellos: aumentar las raciones alimenticias y las becas. Se creía que sería fácil resolver los otros puntos por ser de carácter administrativo. Se descartó definitivamente reponer al anterior director Modesto Sánchez y suspender la expulsión de algunos profesores.

Entre tanto, 50 escuelas normales efectuaron un paro de solidaridad con la Normal de Maestros. Al día siguiente (*El Nacional,* julio 2 de 1949), el secretario se entrevistó con el presidente de la República, pero no hizo ninguna declaración. Estaban en estudio las solicitudes de los huelguistas (*El Nacional,* julio 5 de 1949) y se habían atendido especialmente las que se referían a la escasez de equipo y también a las propuestas de índole económica para los alumnos. Se reconsideraba el asunto de la coeducación.

Finalmente, *El Nacional* (julio 20 de 1949) comunicaba que ese día se abriría la Escuela Normal y se reanudarían las clases. Todavía no se hacía la designación del director del plantel, aunque Gual Vidal designó director del Departamento de Varones al profesor Luis Herrera Montes. También determinó que el Instituto de Capacitación del Magisterio se trasladaría al edificio de la Normal Superior. Así se resolvió este lamentable conflicto.

En 1950 (*El Nacional,* mayo 23 de 1950), los estudiantes de la ENM iniciaron una huelga en apoyo del Instituto Politécnico Nacional.[30] Se sospechaba fundadamente que se habían infiltrado elementos extraños en el gremio estudiantil. *El Nacional* (mayo 29 de 1950) informó que la huelga se había solucionado, quedando Gual Vidal de director provisional y formándose una comisión mixta para estudiar los problemas de los planes de estudio, los programas, la Ley Orgánica del IPN, el reglamento del internado, la regularización de la dotación de 1 000 raciones y otros asuntos semejantes.

El mismo diario (mayo 30 de 1950) informaba que la calma había retornado al sector estudiantil y, al día siguiente, se reanudarían las clases en la Normal Superior.

A punto de iniciarse las labores escolares en México, el secretario de Educación declaraba que no quedarían niños sin escuelas, logro que significaba un triunfo para la educación en el Distrito Federal, pues tres obstáculos lo impedían: la falta de locales, la escasez de maestros y un crecimiento constante de la población. Gracias al esfuerzo de la SEP, de la iniciativa privada y de la cooperación del pueblo, 499 890 alumnos del D.F. —casi la totalidad de los mismos— recibían instrucción primaria (*El Universal,* febrero 2 y 9 de 1952).

[30] Este se había declarado en huelga. Exigía la destitución del director Alejandro Guillot y el aumento de $5 de la cantidad semanal entregada a los internos para sus gastos personales.

22.7 *Temas diversos*

Entre otros temas educativos que preocuparon a la opinión pública, apareció el de la reprobación escolar. Algunos maestros llegaban al exceso de reprobar al 30 o al 40% de sus alumnos, práctica nociva a la escuela por crear problemas administrativos, disciplinarios, psicológicos y pedagógicos, y dañina también a los alumnos, por lesionarlos mentalmente, crearles repugnancia por el estudio, etc.; y, sobre todo, perjudicial a los padres de familia a quienes se les destruían las esperanzas de que sus hijos llegaran a ser personas útiles (*Excélsior,* enero 31 de 1951) (Jesús Nastashe).

Por su parte, Francisco Larroyo y Miguel Ángel Cevallos (*Excélsior,* marzo 9 de 1951) llamaron la atención sobre esta grave deficiencia.

La opinión pública no sólo atendió a los problemas existentes, sino también a las cuestiones de índole teórica. Así, los editoriales de la época reflejan las inquietudes frecuentes sobre la confusión entre educación y buena crianza o cortesía —estimable adorno, pero jamás sustituto de la educación. Se puede ser bien educado por fuera y tener el cerebro vacío y el corazón lleno de podredumbre. El artículo previene también contra la tendencia a confundir la justicia con la sensibilidad.

Aspecto importante de la educación era la educación cívica, recomendada especialmente por el D.D.F., sobre todo respecto de fomentar la limpieza y el ahorro del agua. Los esfuerzos del Departamento serían vanos, si los ciudadanos no cooperaran con el esfuerzo de aquél en ese sentido (*El Universal,* junio 18 de 1947).

El Universal (noviembre 1° de 1947) volvió sobre el problema de la confusión entre instrucción y educación, como si fueran homónimos. El editorial señalaba que la educación se dirigía más a los fines y la instrucción a los medios. La confusión de ambas obviamente había conducido al fracaso en la tarea educativa.

22.8 *Los cincuenta años del ramo educativo en el gobierno nacional*

A propósito de los 50 años de la creación de la Subsecretaría de Instrucción Pública, *El Universal* (junio 5, 11, 18, 19, 25 y 26 de 1951) publicó una serie de artículos para conmemorar este fausto acontecimiento.

El primero se refiere al Plan Sexenal del cardenismo que, en su aspecto educativo, "concreta la falsedad y la maldad de su doctrina contradictoria, inhumana, unilateral, amoral, materialista y enemiga de la libertad". El artículo se detiene a comentar el artículo 3° de 1934: "Tenderá a vigorizar el concepto de nuestra nacionalidad", cuando pretendía erigirla en una dictadura del proletariado; "procurará desarrollar la preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los privados e individuales", siendo así que buscaba el dominio del proletariado; "formará un tipo de hombre superior desde el punto de vista físico por el cultivo de los deportes", cuando ese tipo de hombre se consideraba por encima de la moralidad; "ejercerá una acción coordinadora en el procedimiento y uniformidad de los programas", sin tener en cuenta la dificultad de este objetivo en una nación con elementos tan diversos.

El artículo refuta la afirmación del cardenismo de haber establecido más escuelas que el porfiriato. Atendió, es cierto, a las escuelas rurales, por prender mejor en ellas las ideas socialistas. Celebró el Congreso Nacional de Educación Popular, del cual nació la Comisión de Educación Popular, antecedente de la campaña contra el analfabetismo; fundó jardines de niños en numerosas comunidades rurales; estableció muchas escuelas a los lados de las carreteras, donde no vivían las familias, y disminuyó el número de escuelas privadas. Cárdenas construyó 61 escuelas por año, mientras que Díaz 250 anualmente.

Los siguientes artículos se dedican a loar el régimen de Ávila Camacho. Organizó sobre nuevas bases la primaria y la secundaria y su influjo fue más humano y fecundo. La educación de ese régimen trató de corregir los funestos errores del anterior. Dio al jardín de niños el sentido de una prolongación hogareña y logró duplicar su número. Fomentó en la primaria el amor a México, sintiéndolo y entendiéndolo; impulsó las Misiones Culturales; reformó la segunda enseñanza; dignificó con dos campañas su administración: la de Alfabetización y la de Construcción de Escuelas.

Finalmente, los restantes artículos (junio 25 y 26) se dedican a repasar los logros del régimen alemanista. Reconocen el mérito del régimen de haber continuado la obra educativa y material del anterior, a diferencia de otros gobiernos que la abandonan por completo. Estas obras fueron, como se ha dicho, la alfabetización y la construcción de escuelas. El artículo recuerda que, al término del régimen cardenista, la SEP manejaba $78 679 674; seis años después, $207 900 000; y en 1950, $312 243 400. Se gastaron $1 066 813 400 durante los cuatro años del sexenio, cantidad sin precedente en el renglón de erogaciones; se construyeron 2 693 escuelas; se realizó el ensayo piloto de Santiago Ixcuintla; se crearon 4 255 plazas de maestros y se alfabetizó a 2 047 313 iletrados; se apoyó la educación superior y la liberal y técnica; y se promovió el desarrollo de comunidades entre indígenas.

El último artículo recuerda la Campaña contra el Analfabetismo, sus etapas y sus logros.

CAPÍTULO XIII

LA CONSOLIDACIÓN DE LA LABOR EDUCATIVA EN LA ÉPOCA DEL PRESIDENTE ADOLFO RUIZ CORTINES

1. LAS ELECCIONES PRESIDENCIALES DE 1952

Al aproximarse el fin del sexenio alemanista, empezaron a escucharse los nombres de algunos candidatos: Fernando Casas Alemán, Jefe del Departamento del Distrito Federal y, sobre todo, el de Miguel Henríquez Guzmán, encargado de sofocar la rebelión de Cedillo (1939) y que había contendido en los anteriores comicios.

La elección de un civil en 1946 para la suprema magistratura del país había molestado a los antiguos generales del ejército, esperanzados de ocupar altos puestos en el sexenio. Al descontento de éstos se unió el de algunos colaboradores de Cárdenas, quienes veían alarmados el giro de 180° que se había dado en materia agraria. El henriquismo ofrecía, por el contrario, combatir al gobierno con los viejos revolucionarios y poner fin a los abusos de la administración saliente.

Los rumores de la posible designación de Casas Alemán inclinaron a algunos miembros de la familia revolucionaria a apoyar a Henríquez Guzmán. En ese momento no tenían la intención de crear un partido independiente del PRI, sino sólo se proponían impedir la elección de Casas Alemán, quien parecía dispuesto a mantener la misma línea del presidente Alemán.

Para impedir la candidatura de Casas Alemán, se formó una Federación Campesina Henriquista que pidió adherirse al PRI, si éste lo juzgaba conveniente. Al declarar Rodolfo Sánchez Taboada que los henriquistas estaban actuando fuera de las normas del PRI, éstos acusaron al partido oficial de estorbar la verdadera democracia y optaron por formar la Federación de Partidos del Pueblo (marzo de 1951). Ésta procedió de inmediato a organizar sus huestes en favor de Henríquez Guzmán. Cárdenas (1973, *2,* pp. 452-453) confesó, por su parte, que no había prometido tomar parte en la campaña. Participaron también en estos comicios el licenciado Efraín González Luna, por el PAN, Vicente Lombardo Toledano, por el Partido Popular y Adolfo Ruiz Cortines (1890-1973), por el PRI.

Los resultados de la elección fueron:

Adolfo Ruiz Cortines: 2 713 419 votos (74.31%)
Miguel Henríquez Guzmán: 579 745 votos (15.87%)

Efraín González Luna: 285 555 votos (7.82%)
Vicente Lombardo Toledano: 72 482 votos (1.98%)
(González Casanova, 1969, p. 231).

Adolfo Ruiz Cortines era veracruzano como Alemán, exgobernador de su estado (1944-1948) y secretario de Gobernación (1948-1951); simpatizó con Madero, tomó parte en la campaña contra Huerta; sirvió en el ejército; fue director del Departamento de Estadística; y secretario general del Gobierno de Veracruz con Alemán. Su gabinete estuvo formado casi en su mayoría por civiles.[1]

La administración de Ruiz Cortines se distinguió por fundar el Patronato del Ahorro Nacional; inaugurar la Presa Falcón, donde se entrevistaron los presidentes de México y Norteamérica, Adolfo Ruiz Cortines y Dwight D. Eisenhower (1890-1969); impulsar la construcción de carreteras y vías ferroviarias; adquirir la Hacienda de Bavícora (265 000 hectáreas) de los herederos del periodista norteamericano W. R. Hearst; crear el Seguro Agrícola Integral; conceder el voto a la mujer; establecer las juntas de mejoramiento moral, cívico y material; construir el Centro Médico y algunos centros de bienestar social; y otras obras trascendentales en la ciudad de México (En 1954 se devaluó el peso a $12.50 por dólar).

2. El secretario de Educación Pública del sexenio

El licenciado José Ángel Ceniceros (1900-1979), oriundo de Durango, radicó desde pequeño en la ciudad de México, donde cursó sus estudios primarios e ingresó luego en la Escuela Normal de Maestros con una beca otorgada por el gobierno de Madero.

En 1914 abandonó la Escuela Normal y, con un grupo de compañeros de escuela, se incorporó como militar a la Revolución Constitucionalista para luchar contra Victoriano Huerta. Después del triunfo de Carranza, volvió a la vida civil y terminó su carrera de profesor en la Escuela Normal (1917). Al año siguiente, se inscribió en la Escuela Libre de Derecho, donde siguió los cursos hasta obtener el título de abogado en 1925.

Además de ejercer como abogado consultor de la Secretaría de Guerra y Marina, defensor de oficio en el fuero de la guerra y procurador de Justicia Militar, impartía cátedras en la secundaria y también en la Escuela Libre de Derecho y en la UNAM.

[1] Éstos fueron: Ángel Carbajal, Gobernación; Agntonio Carrillo Flores, Hacienda; Luis Padilla Nervo, Relaciones Exteriores; Eduardo Chávez, Recursos Hidráulicos; Carlos Lazo, Comunicaciones y Obras Públicas; José Ángel Ceniceros, Educación Pública; Ignacio Morones Prieto, Salubridad; Gilberto Flores Muñoz, Agricultura y Fomento; general Matías Ramos, Defensa Nacional; general Rodolfo Sánchez Taboada, Marina; Gilberto Loyo, Economía; Adolfo López Mateos, Trabajo; licenciado Ernesto Uruchurtu, Jefe del Departamento del Distrito Federal; Enrique Rodríguez Cano, secretario de la Presidencia.

Durante el sexenio cardenista, se desempeñó como oficial mayor de la Secretaría de Relaciones Exteriores, después fue nombrado subsecretario y, durante algún tiempo, encargado del despacho de la misma.

En el gobierno de Ávila Camacho fungió como director general del periódico *El Nacional,* mientras seguía dedicando sus horas libres a ejercer su profesión y el magisterio.

En 1954 fue embajador extraordinario en Cuba y, luego, en Haití. Al regresar a México, el presidente Alemán lo nombró presidente de la Comisión Intersecretarial para regular las inversiones extranjeras en la República. Al mismo tiempo, fue elegido presidente de la Academia Mexicana de Ciencias Penales.

El presidente Ruiz Cortines lo nombró secretario de Educación Pública. Fue el primer secretario que tenía, además de su título profesional, el de maestro.

A su pluma se deben diversas obras: *La delincuencia infantil en México; La delincuencia juvenil; La actitud de México en sus relaciones internacionales; La inquietud educativa* y otras, además de numerosos artículos periodísticos sobre educación y criminología.[2]

3. Las labores educativas del sexenio 1952-1958

3.1 *La Campaña contra el Analfabetismo*

La Campaña contra el Analfabetismo, iniciada con tanto aplauso en tiempo de Ávila Camacho y continuada por Alemán, prosiguió en este sexenio, a cargo de los centros y escuelas de alfabetización que, en 1953, sumaban 11 775. La alfabetización no sólo se ofrecía a los niños de cinco a 14 años sino, sobre todo, a los jóvenes y adultos que habían permanecido al margen de ésta.

El personal que prestaba sus servicios en la Campaña ascendía a 23 878 personas, de las cuales un buen número (no se especifica la cifra) contribuían en forma enteramente gratuita. En 1953 se alfabetizaron 241 168 personas y, en 1954, 431 890.

Las escuelas de alfabetización, en número de 7 837, incrementaron de modo especial su servicio a la educación rural, de suerte que la Campaña se orientó hacia un sólido y duradero movimiento de educación popular.

Las mismas comunidades rurales, favorecidas con la Campaña, cooperaron en la construcción de los edificios escolares y los dotaron de mobiliario. Así lo hicieron 131 pequeñas comunidades rurales.

Diversos sectores de la población, tales como organizaciones campesinas y obreras, la Secretaría de la Defensa Nacional, el Patronato de las Escuelas Particulares, el Comité de las escuelas oficiales y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), cooperaron en la Campaña.

[2] Véase su obra: *Glosas históricas y sociológicas.* México: Ediciones Botas, 1966.

El número de analfabetos se redujo, en 1953, de 7 152 081 a 6 699 109, es decir, de 42.79% a 38.44%.

Para facilitar el desarrollo de la Campaña, se reimprimieron dos millones de ejemplares de la cartilla de alfabetización y se procuró hacer lo mismo en los años siguientes.

La Campaña continuó denodadamente durante el sexenio y, al fin del mismo, la SEP podía informar que sólo en el año 1956-1957 se alfabetizaron 269 840 personas y que esta cifra aumentó en 1957-1958 a 270 305. Se establecieron 15 074 centros educativos semejantes, es decir, 1 361 más que en el año anterior. Veintitrés de estos centros alfabetizadores se ubicaron en la zona tarasca. El resto se distribuyó en todo el país (*Acción educativa del gobierno federal, 1953-1954,* pp. 65-67; *Informe sintético..., 1957-1958,* pp. 50-52).

La Campaña Alfabetizadora durante el sexenio 1952-1958 no tuvo, a todas luces, el empuje de las etapas anteriores de la misma. La austeridad que rodeó la administración de Ruiz Cortines afectó necesariamente las labores de alfabetización.

3.2 *La Educación Rural*

Por el tenor de los informes, las escuelas rurales —las antiguas Casas del Pueblo— se contaban entre los centros de alfabetización dispersos en las comunidades campesinas y/o indígenas. En cambio, la educación rural estaba propiamente a cargo de las Escuelas Prácticas de Agricultura, establecidas en la administración de Ávila Camacho. Estos planteles tenían por objetivo imprimir a la enseñanza un sesgo de actividad utilitaria, al mismo tiempo que preocuparse por el mejoramiento de las formas de vida de las aldeas y comunidades aledañas a aquéllos; reestructurar la enseñanza agrícola dentro del sistema rural, de suerte que pudieran formarse trabajadores agrícolas expertos; proporcionar a éstos una habilidad eficaz para desempeñar las labores del campo; integrar la preparación agrícola con el progreso de las comunidades rurales, así como las políticas adecuadas para ayudar a aquéllas a bastarse por sí mismas.

La Dirección General de Enseñanza Agrícola, atenta a estos objetivos, siguió prestando los siguientes servicios a las Escuelas Prácticas de Agricultura: investigación y experimentación agrícola y ganadera; orientación industrial agropecuaria y de ingeniería rural y colonización; divulgación y extensión educativa; y supervisión general.

La Dirección General se lamentaba de que estos servicios fueron incompletos por razón de las restricciones del presupuesto, la escasez de personal experto, el desarraigo de los alumnos con respecto a la tierra y otras circunstancias parecidas.

Con todo, la Dirección General trató de sostener el ideal educativo de esta labor a fin de comprender mejor el trabajo, valorarlo y ennoblecerlo con aplicaciones sociales y democráticas.

Las Escuelas Prácticas de Agricultura educaron de 1952 a 1953 a 1 957 alumnos, cuyo número se elevó a 2 130 en 1954. El alumnado tenía procedencia campesina en su totalidad. El Informe respectivo consignaba que los planteles eran suficientes económicamente hablando, y habían logrado saldar todas sus deudas.

En 1957 había 12 Escuelas Prácticas de Agricultura, con un alumnado de 2 031, y se invertían en ellas 12 millones de pesos, más el importe de los productos que se obtenían.

La Dirección General estructuró un nuevo plan de estudios, aplicado parcialmente en 1957 y adoptado definitivamente en 1958. Se esperaba proporcionar así un mejor servicio a las comunidades rurales.

En el transcurso del sexenio, se registró una inscripción de 12 150 alumnos, de los cuales 2 100 fueron de la matrícula de 1958; se graduaron 3 641 alumnos, distribuidos de la siguiente forma: 2 527 en prácticas agrícolas; 732 en el curso preparatorio para carreras superiores; 31 en industrias; 87 en mecánica; 85 en avicultura y 179 en conservación de suelos.

En 1958, como resultado halagüeño de la aplicación del nuevo plan de estudios, concluyeron la carrera 776 jóvenes. De éstos, 443 se graduaron en prácticas agrícolas y 333 de peritos agrícolas (*Acción educativa... 1953-1954,* pp. 140-141; *Informe sintético... 1957-1958,* pp. 91-92).

3.3 *Las Misiones Culturales*

Las Misiones Culturales, las instituciones educativas más típicamente mexicanas, prosiguieron su labor de educación extraescolar, destinada al mejoramiento de la vida comunal y doméstica de las pequeñas comunidades rurales y de las barriadas populares de las grandes ciudades. En 1952 había 78 Misiones Culturales, distribuidas de la siguiente forma: 43 misiones rurales; tres especiales para centros industriales; siete unitarias para colonias pobres de las ciudades; ocho especiales en el Distrito Federal; 15 motorizadas; una lacustre; y otra fluvial. Las Misiones Culturales dirigieron especialmente sus labores a actividades médicas; acción agrícola y ganadera; ayuda del hogar; mejora material del pueblo, y a recreaciones de todo tipo (*Acción educativa... 1953-1954,* pp. 67-68).

Para el fin del sexenio funcionaban 94 Misiones Culturales, con un presupuesto de $5 461 814, y distribuidas como sigue: 75 misiones rurales; 14 unidades motorizadas; una misión cultural artística; una misión cultural médica; una misión cultural de taller; y dos misiones agropecuarias. Entre todas atendían a 253 zonas de influencia, con un total de 320 749 habitantes. A fin de supervisar el funcionamiento de las Misiones, la Dirección de las mismas aumentó a 16 el total de los inspectores (*Informe sintético... 1957-1958,* pp. 53-54).

3.4 *La acción educativa en pro de los indígenas*

La SEP reorganizó las brigadas de mejoramiento indígena, algunas de las cuales no contaban con el personal suficiente para atender a todos los aspectos del trabajo que les había sido encomendado. Se prefirió tener menos brigadas, pero mejor

integradas. Por eso, las cifras estadísticas revelan una disminución en el número de brigadas. En 1952, había nueve brigadas en servicio, cuyo trabajo se concretaba en obras materiales de mejoramiento comunal, producción de cultivos agrícolas, reforestación, introducción de energía eléctrica, mejoramiento de los hogares, orientaciones cívico-sociales, servicios médicos y alfabetización.

La Dirección General de Asuntos Indígenas tenía a su cargo, durante el sexenio, los servicios de los centros de capacitación; las brigadas de mejoramiento; las comunidades de producción; las procuradurías de asuntos indígenas, y las delegaciones de asuntos indígenas.

Los centros de capacitación eran internados para niños y adolescentes indígenas, donde cursaban la enseñanza primaria y se capacitaban en actividades agropecuarias. Las brigadas de mejoramiento, en cambio, constituían organismos extraescolares, semejantes a las Misiones Culturales, pero especializados en los problemas indígenas.

Además de las instituciones mencionadas, la SEP introdujo también comunidades de promoción indígena, aun sin estar suficientemente probadas. Hacia 1958 había 21 centros de capacitación indígena, 16 para varones, tres para mujeres y dos mixtos, con una inscripción de 597 alumnos externos y 2 325 internos; en total 2 922.

Nueve Misiones Culturales se dedicaron al mejoramiento indígena, realizando una intensa y fructífera obra social y cultural con el establecimiento de semilleros, viveros y la siembra de 1 493 100 unidades entre frutales y de otras especies; el fomento de la avicultura; la exterminación de las epizootias; la apertura de un camino; la electrificación del pueblo de San Francisco Zalchihuapan; la creación de talleres y hogares infantiles; la construcción y reparación de escuelas, así como de casas para los maestros. Los procuradores indígenas, por su parte, asesoraron y defendieron a las comunidades indígenas en 12 715 casos, de los cuales ganaron 4 026 (*Informe sintético... 1957-1958,* pp. 63-64; *Acción educativa... 1953-1954,* pp. 93-94). Funcionaban también 12 brigadas de mejoramiento, en colaboración con el Instituto Nacional Indigenista (*Informe sintético... 1957-1958,* p. 61).

3.5 *Los jardines de niños*

La Dirección de Jardines de Niños gozaba de más importancia desde el punto de vista técnico que desde el económico, pues el número de planteles que seguía sólo la dirección técnica excedía de aquellos que dependían totalmente de dicha Dirección.

En el Distrito Federal había 152 jardines de niños y 82 incorporados; en los estados y territorios había 418 federales, 39 federalizados, 344 controlados técnicamente por la Dirección y 153 particulares. El total era de 1 132, con un personal de 1 443 que ascendió a 1 624 en 1954. Del personal, 181 eran maestros. Los jardines tenían 111 432 niños en 1952 y 115 417 en 1954. El aumento fue de 3 98S entre esos años.

La Dirección de Jardines de Niños subrayó la atención a los pequeños y la unión con su propio hogar para conseguir la cooperación de éste en la labor educativa de

los planteles. El primer punto se logró por la cooperación de las autoridades, las sociedades de madres de familia y ayuda de las educadoras; el segundo por la constante labor de orientar a las madres para darle mayor eficacia y consistencia a la educación de los jardines de niños.

En 1957 la inscripción bajó a 100 390 alumnos y en 1958 volvió a subir a 112 845, con un aumento de 12 455 niños; las educadoras fueron 2 093, con un aumento de 944, sin contar las que atendían grupos en jardines de niños particulares y federalizados (*Acción educativa... 1953-1954,* pp. 19-20; *Informe sintético... 195 7- 1958,* pp. 26-28).

El *Informe de 1957-1958* menciona también el servicio de "guarderías infantiles" (eran seis y una estaba por inaugurarse), para hijos de empleados administrativos y maestros, e indica que sigue un ritmo de mejoramiento ascendente (*Informe sintético... 1957-1958,* p. 60).

3.6 *La enseñanza primaria*

Los servicios de enseñanza primaria eran los más extensos de la SEP. Abarcaban todo el territorio nacional y penetraban en todos los sectores sociales con la consiguiente multiplicación de conflictos. Por tanto, la SEP distribuyó en dos dependencias los servicios de primaria: federal y la de los estados y territorios, predominantemente rural; y la de los internados. La primera tenía a su cargo las escuelas diurnas federales; las nocturnas federales; los centros escolares federales; las escuelas particulares incorporadas; y los servicios de supervisión. Las diurnas se destinaban al servicio público de educación primaria en el Distrito Federal; las nocturnas, a la enseñanza de adolescentes y adultos que no habían cursado la primaria; los centros escolares eran escuelas diurnas, con numerosa población escolar, establecidas en las barriadas más populosas del Distrito Federal; y las particulares estaban incorporadas a la SEP de acuerdo con la ley. Las escuelas primarias del Distrito Federal eran, en 1952, 1 097 y registraron los siguientes aumentos: 1954, 1 137; 1958, 1 363. Las atendían (1952) 10 642 profesores y, en 1957, había 4 020 plazas docentes.

El plan de estudios (1957) de la primaria comprendía 11 asignaturas:

CUADRO 64

Plan de estudios de primaria

Lenguaje	Aritmética
Ciencias naturales	Geografía
Historia	Educación cívica y ética
Dibujo	Música y canto
Trabajos manuales	Economía doméstica (para niñas)
Economía física e higiénica	

Las asignaturas se agrupaban de la siguiente manera:

I. Materias instrumentales (los instrumentos propios para el manejo de las demás): lenguaje, aritmética y geometría.
II. Materias aptas para conocer y aprovechar la naturaleza (se relacionan con los hechos y fenómenos de la naturaleza inorgánica y viva y, sobre todo, del hombre), las ciencias naturales: física, química y biología (botánica, zoología, anatomía y fisiología humanas).
III. Materias encaminadas al conocimiento y mejoramiento de la sociedad (implican las creaciones del espíritu humano y la organización, fines y resultados de la vida social): geografía e historia; y educación cívica y ética.
La geografía ocupa un puesto intermedio o de enlace entre el grupo II y III, pues la geografía física pertenece al grupo de las ciencias naturales y la geografía humana, económica, social y política, corresponde a las ciencias de la cultura.
IV. Materias para conocer, encauzar, estimular y aprovechar, por medio de actividades específicas, las aptitudes de los alumnos: 1) educación física; 2) trabajos manuales (con la variedad de las labores relacionadas con la vida del hogar, para las niñas); 3) dibujo y artes plásticas; y 4) música y canto.

El plan se apartó de la forma sistemática de distribuir las asignaturas y adoptó la forma mixta: concentrada (globalizada) y sistemática. Esta última estudia los objetos y fenómenos de la realidad por sectores separados; los vegetales, la botánica; los animales, la zoología, los accidentes del suelo, la geografía. En cambio, la forma concentrada o globalizada estudia los fenómenos tales como se ofrecen en la naturaleza y la sociedad, es decir, como un todo (Salcedo, 1982, pp. 33-34).

Los programas se estructuraron en forma lineal para cada grado y ciclo escolar. La primaria se dividió en tres ciclos de dos años cada uno. Se dejó en libertad a los maestros para elegir el método más apropiado a su región y a sus educandos, y se recomendó evitar improvisarlo.

Los programas tenían las siguientes características: *Mínimos:* contenían lo que podía esperarse de la primaria en cuanto al valor de la asignatura y a la capacidad de asimilación de los niños. *Flexibles:* podían adaptarse a las condiciones más variadas del ambiente escolar y ampliarse según conviniera. *Graduados:* atendían a la derivación y conexión lógica de los conocimientos, desde los más sencillos y básicos hasta los más complejos. *Nacionales:* contribuían a la unificación del sistema educativo de México. *Orgánicos:* especificaban con claridad los propósitos que perseguían, los temas de conocimiento por comprender y las actividades por desarrollar. *Anuales:* encerraban el contenido de cada programa para desarrollarse en un año lectivo. *Para niños mexicanos:* se referían a éstos, no al niño en abstracto. *Perfectibles:* estaban abiertos a enmienda y corrección a través de una experimentación sólida y controlada.

Los programas de 1957 señalaron las líneas generales de los libros de texto gratuitos, cuya edición se inició en 1960.[3,4]

Después de revisar detenidamente los programas de 1957, se llega a la conclusión de que son los mismos de 1944, con muy pocas adiciones.

En las consideraciones finales, se añaden solamente los fundamentos legales: los artículos 3° (reformado), 31°, 73° y 123° constitucionales, además de la Ley Orgánica de Educación Pública del 31 de diciembre de 1941, el método de Jornadas, que consiste en una serie de actividades durante el año, de acuerdo con la vida nacional, y que persigue dos fines: que el niño aprenda con mayor interés, y despertarle el amor a la patria. Nadie suscribe las consideraciones preliminares.

En la parte relativa a los programas, se encontraron escasas adiciones, y éstas se refieren principalmente a las más recientes adquisiciones de conocimiento en los campos científico y tecnológico, por ejemplo: la radiofonía, la televisión, el radar, la energía atómica, etcétera.

Las finalidades del estudio de la historia se incrementaron de siete a 14. Entre las nuevas sobresalen: crear en el alumno sentimientos de amor y actitudes de respeto hacia las distintas culturas autóctonas del país; ayudar a los alumnos a percatarse de la necesidad de que México logre su independencia económica; afirmar en los alumnos los ideales democráticos de México, con apoyo en la experiencia histórica. En el contenido del segundo grado, segundo ciclo, se añade: describir el desarrollo económico, social, político y cultural de México hasta nuestros días.

El capítulo de "civismo" de los programas de 1941 cambió su nombre por el de "educación cívica y ética". Se añadieron otras finalidades: crear en el alumno la

[3] La lista de textos gratuitos era la siguiente:

Mi libro de primer año; Mi cuaderno de trabajo de primer año; Mi libro de segundo año; Mi cuaderno de trabajo de segundo año; Mi cuaderno de trabajo de segundo año: aritmética y geometría; Mi libro de tercer año: lengua nacional; Mi libro de tercer año: historia y civismo; Mi libro de tercer año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi libro de tercer año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de tercer año: lengua nacional; historia y civismo; Mi cuaderno de trabajo de tercer año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi cuaderno de trabajo de tercer año: geografía; Mi libro de cuarto año: historia y civismo; Mi libro de cuarto año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi libro de cuarto año: lengua nacional; Mi libro de cuarto año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de cuarto año: lengua nacional; historia y civismo; Mi cuaderno de trabajo de cuarto año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de cuarto año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi libro de quinto año: lengua nacional; Mi libro de quinto año: historia y civismo; Mi libro de quinto año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi libro de quinto año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de quinto año: lengua nacional; Mi cuaderno de trabajo de quinto año: historia y civismo; Mi cuaderno de trabajo de quinto año: aritmética y geografía; estudio de la naturaleza; Mi cuaderno de trabajo de quinto año: geografía; Mi libro de sexto año: historia y civismo; Mi libro de sexto año: aritmética y geometría; Mi libro de sexto año: lengua nacional; Mi libro de sexto año: estudio de la naturaleza; Mi libro de sexto año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de sexto año: lengua nacional; Mi cuaderno de trabajo de sexto año: historia y civismo; Mi cuaderno de trabajo de sexto año: aritmética y geometría; Mi cuaderno de trabajo de sexto año: estudio de la naturaleza (Salcedo, 1982, pp. 35-36).

[4] Véase Patiño (1982, pp. 125-127) sobre los textos de 1957 y 1960 en ciencias sociales.

convicción de que el trabajo es la fuente principal, de la cual se deriva el bienestar económico y social de los habitantes del país; crear en el educando convicciones y actitudes definidas acerca de los ideales democráticos de nuestro país y de la humanidad, para que cuando sea ciudadano proceda conforme a ellos en cualquier situación de su vida pública y privada.

A este capítulo también se le añadieron tres temas sobre: los derechos de la mujer, el concepto del Estado y los organismos internacionales —ONU, UNESCO y OEA.

Podría decirse que el 98% del contenido de estos programas es el mismo de 1944, y se les propondría a los 714 000 niños en edad escolar del Distrito Federal, en 1952; de ellos, se inscribieron en las escuelas primarias 463 683; es decir, 240 317 (33.6%) niños quedaron sin atender. El Distrito Federal tenía una población de 3 382 445 habitantes.

En 1957, con una población de 4 663 861 habitantes, había en el Distrito Federal 891 000 niños en edad escolar, de los cuales se inscribieron 675 990, es decir, el 75.9% y quedaron sin atención 215 010, es decir, el 33.8%. En 1958 funcionaron en el Distrito Federal 1 363 escuelas, 23 más que en 1957. El aumento del último año fue de 1 068 diurnas y 100 nocturnas. El problema se tornó agudo con ese 33.8% de niños sin atención escolar (*Acción educativa... 1953-1954,* pp. 26-28; *Informe sintético. . . 1957-1958,* pp. 31-32).

La Dirección General de Educación Primaria de los Estados y Territorios, por su parte, tenía a su cargo: las escuelas rurales federales; las escuelas rurales federalizadas; las escuelas rurales "Artículo 123°"; las escuelas urbanas federales; las escuelas urbanas federalizadas; las escuelas urbanas "Artículo 123°" y escuelas particulares incorporadas.

Las federales se sostenían totalmente por el presupuesto de la federación; las federalizadas se sostenían —por convenio entre la federación y los estados— con recursos de ambas partes; las escuelas "Artículo 123°" dependían de la subvención de los patronos, y las particulares de grupos privados.

La SEP tenía (1952) un total de 17 577 escuelas primarias, en los Estados y Territorios; en 1954, se elevaron a 18 085; en 1952 los maestros eran 32 032 y en 1954 ya eran 39 035, o sea, se registró un incremento de 7 003 maestros en esos años. Para 1958 se abrieron 1 352 nuevas escuelas, que añadidas a las anteriores sumaron 19 437, con una inscripción de 216 100 niños más.

Además de las tareas ordinarias, la Dirección elaboró y aplicó un plan de trabajo para tres años; celebró una Junta Nacional de Educación Primaria (rural) en la capital de la República,[5] de la cual se hablará más tarde, cuyas resoluciones se convirtieron en normas prácticas; se intensificó el trabajo educativo de las parcelas escolares, con el fin de incrementar la producción; se impulsó la campaña de reforestación; se dio mayor atención a las cooperativas y al ahorro escolar; se mejoró el magisterio y se impulsó la educación estética y física.

[5] Véanse pp. 437-440.

Los internados de enseñanza primaria dependían, a su vez, de otra Dirección General. El cometido de estos planteles era encargarse del alojamiento, alimentación y educación de los niños a su cuidado, en razón de la pobreza de los padres.

El total de escuelas a cargo de las tres direcciones fue de 18 649 en 1952 y de 19 276 en 1954.

Los maestros eran 43 185 en 1952 y 51 636, en 1954, es decir, un aumento de 8 461 (el 18%). En 1952 los alumnos fueron 1 945 417 y 2 146 286 en 1954, el incremento fue de 200 089 (el 10.5%) (*Acción educativa... 1953-1954,* pp. 26-28; 31-41; *Informe sintético... 1957-1958,* pp. 19-21).

Lombardo Toledano (1958, pp. 4-7), en una serie de artículos que escribió para la revista *Siempre,* lamentaba el estado de la educación: había pasado por "una crisis prolongada y profunda de cerca de veinte años". Había descendido la calidad de la primaria y arrastró consigo la secundaria, al implantarse en México métodos pedagógicos de Norteamérica y abandonar la escuela mexicana del pasado que, a pesar de sus defectos, sirvió de firme base para la educación superior. Se la había "enjutado hasta volverse enana y peligrosa".

3.7 *La enseñanza secundaria*

La segunda enseñanza, orientada especialmente a los adolescentes, siguió expandiéndose en el país. Se celebró una Asamblea General sobre aquélla y se le definió como la tarea de continuar el desenvolvimiento armónico del individuo, basándose en la comprensión de las diversas actitudes del hombre compatibles con la dignidad humana y encaminadas a prepararlo para la vida dentro de la libertad, la democracia, la justicia y la paz.

Tal definición anteponía la función formativa del hombre a las miras instructivas y abría, por esto mismo, diversos caminos a los estudiantes egresados de las aulas, en vez de forzarlos a continuar exclusivamente en las carreras liberales. Al mismo tiempo, la segunda enseñanza siguió otorgando la debida estima al trabajo manual, como estímulo del desarrollo integral, recurso para obtener rendimiento económico y, por último, posible campo de orientación profesional.

Además, la enseñanza media cultivaba las actividades sociales, por medio de las cuales se persigue la formación de conceptos y hábitos preparatorios para la vida ciudadana. De esa manera, se preparaban individuos para una democracia viva.

La Dirección General de Segunda Enseñanza se organizó, en el sexenio, de la siguiente forma: una Dirección General, auxiliada directamente por una Subdirección; un Departamento Técnico y un Departamento Administrativo; además, cinco Departamentos Escolares atendían respectivamente: las escuelas secundarias diurnas en el Distrito Federal, las escuelas secundarias nocturnas de trabajadores, las de enseñanzas especiales (técnico-industriales), las escuelas secundarias foráneas y las escuelas particulares incorporadas. Tales planteles eran de distintos tipos en cuanto a su dependencia.

En 1952 había 608 escuelas a cargo de esta Dirección y 634, en 1957. La población escolar fue de 75 936 en 1952; y de 96 517 en 1954; en 1952 había 6 271 maestros y 6 513 en 1954. En cambio, para 1958 eran 665 las escuelas secundarias dependientes de la SEP, con 119 865 alumnos, 79 790 hombres y 40 075 mujeres; 9 282 maestros, incluido el personal administrativo y de servicio (no hay número exacto de maestros en 1958). A éstos deben agregarse 5 201 alumnos, inscritos en 33 escuelas foráneas subsidiadas por el gobierno federal, dato que aumenta las secundarias a 698 y el de alumnos a 125 066. En 1957, terminaron su educación 23 436 alumnos matriculados en el primer grado de 1955; dato indicador de que de los 58 834 alumnos egresados de educación primaria de las escuelas oficiales (1957), pudieron inscribirse sólo el 31.24% en el primer grado de las secundarias oficiales, o sea, 12 210 estudiantes no pudieron iniciar la secundaria por no haber suficiente capacidad en las escuelas. Las particulares incorporadas aceptaron, con beca completa, a 1 234 alumnos, de acuerdo con los requisitos de incorporación.

El plan de estudios se modificó en varios sentidos. No se consideraron seriadas física ni química y se estudió la conveniencia de revisar el plan completamente, así como los programas vigentes, para adaptarlos a las necesidades del futuro inmediato. Se prosiguió asimismo la experimentación pedagógica recomendada por la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza.

Los internados recibieron, por su parte, equipos de uso personal, de dormitorio y comedor y se continuó la publicación de folletos de divulgación pedagógica iniciada en 1953.

Para solucionar otros ingentes problemas, como la insuficiencia de escuelas, equipos y maestros, nacida de la estrechez del presupuesto, se recurrió a los gobiernos de los estados y al sector privado (*Acción educativa. . . 1953-1954,* pp. 99-102; *Informe sintético... 1957-1958,* pp. 65-67).

El plan de estudios aprobado en 1945 —con una reducción de seis horas al suprimirse las horas de estudio dirigido— continuó en vigor de 1946 a 1952, a pesar de que la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza (1951) había acordado la revisión del mismo. En 1953, en cumplimiento de una de las resoluciones de dicha Conferencia, se inició la modificación del plan, para establecer 30 horas semanarias de clase y se revisó el asunto de las materias seriadas. A las materias fundamentales, lengua y literatura españolas, matemáticas y talleres se les asignaron cuatro horas; tres a biología, física y química, en razón de la necesidad de prácticas de laboratorio, así como al primer curso de inglés; dos a cada uno de los cursos de ciencias sociales: geografía, historia y civismo; otro tanto se dijo de las actividades artísticas y deportivas: dibujo, modelado, educación física y educación musical (*El Nacional,* abril 19 de 1953).

El plan fue el siguiente:

CUADRO 65

Plan de estudios de secundaria

Primer año

Materias	*Diurnas*	*Nocturnas*
Lengua y literatura españolas	4	4
Matemáticas	4	4
Biología	3	3
Geografía	2	2
Historia Universal	2	2
Educación cívica	2	2
Inglés o francés	3	3
Dibujo de imitación	2	2
Educación musical	2	2
Educación física	2	Exento
Talleres o economía doméstica	4	Exento
Total	30	24

Segundo año

Lengua y literatura españolas	3	3
Matemáticas	3	3
Biología	3	3
Física	3	3
Geografía	2	2
Historia Universal	2	2
Historia de México	2	2
Educación cívica	2	2
Inglés o francés	2	2
Dibujo constructivo	2	2
Educación musical	1	1
Educación física	2	Exento
Talleres o economía doméstica	3	Exento
Total	30	25

Tercer año

Materias	*Diurnas*	*Opción*	*Nocturnas*
Lengua y literatura españolas	3	2	3
Matemáticas	3	2	3
Biología	3	2	3
Química	3	2	3

Geografía	3	–	3
Historia de México	2	–	2
Educación cívica	2	2	2
Inglés o francés	2	2	2
Modelado	2	–	2
Educación musical	1	–	1
Educación física	2	–	Exento
Talleres o economía doméstica	3	2	Exento
Para materias optativas	2	–	2
Total	31		26

(*Segunda Enseñanza*, 1952-1958, pp. 16-17).

Acertada resolución del titular de Educación fue crear el Consejo Técnico Consultivo de Segunda Enseñanza (mayo 20 de 1957). Éste procedió de inmediato a elaborar su propio reglamento que normaba sus múltiples actividades.

La orientación vocacional —fase importante del proceso educativo— recibió también solícita atención en el sexenio. Desde 1947 se había integrado un grupo de maestros de planta que prestaba sus servicios en las escuelas secundarias. La Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza (1951) recomendó designar a maestros orientadores, así como reglamentar sus funciones. Esta norma dio origen, en 1952, a la Oficina de Orientación Vocacional, la cual siguió preparando orientadores, quienes usaban los elementos propios de su oficio.

No todos encontraban satisfactorio el estado de la secundaria. Lombardo Toledano (1958, pp. 9-12) publicó una serie de artículos en la Revista *Siempre* sobre los defectos de la secundaria, que —según él— carecía de vinculación orgánica, pedagógica y científica con la primaria; el plan de estudios no obedecía a un ordenamiento racional y metódico de las asignaturas; no era continuación de la primaria ni antecedente de los estudios vocacionales ni técnicos (sólo el 11% de los que finalizaban primaria proseguían en la secundaria); adolecía de la superficialidad de la primaria y, además, recargaba a los alumnos de trabajo; estaba lejos de ser preparación para la vida. Lombardo Toledano denunció también el sistema infantil de exámenes, semejante al usado "en las revistas y periódicos comerciales para entretener a sus lectores". Y concluía: "Este examen... lleva a la conclusión de que se necesita un análisis crítico, exhaustivo y severo de esta institución tan importante para el porvenir del pueblo mexicano".

3.8 *La enseñanza normal*

La enseñanza normal, en su propósito de preparar maestros identificados con la vida del país, los capacitaba profesionalmente en todos los aspectos de su vocación.

Las escuelas normales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Normal eran 64, con una inscripción de 13 700 normalistas. En 1957 se reestructu-

ró todo el sistema de educación normal. Para entonces había 72 planteles con 23 453 alumnos.

En la educación del normalista se atendió al espíritu general de la ley orgánica de educación. Y se prosiguió el esfuerzo por estructurar cada vez mejor dichos estudios, mediante revisión y elaboración de planes y programas de enseñanza, cuyos proyectos se entregaron al Consejo Técnico de la Educación Nacional.

La huelga de los maestros de la Sección IX del Sindicato afectó, por un tiempo, las labores de la ENM.

La distribución de las escuelas normales en el sexenio era la siguiente: 33 escuelas normales urbanas federales y federalizadas; 14 escuelas normales rurales; 119 escuelas particulares incorporadas del Distrito Federal, y 178 escuelas particulares incorporadas foráneas. Al término de la administración de Ruiz Cortines, el sistema de educación normal comprendía 88 escuelas, con una inscripción total de 21 621 alumnos (*Acción educativa... 1953-1954,* pp. 107-111; *Informe sintético... 1957-1958,* pp. 75-78).

La acción educativa de las normales se intensificó en las áreas sociales que las circundaban, con programas cívico-sociales, artísticos y deportivos.

3.9 *La Junta Nacional de Educación Normal (México, D.F., octubre 4-14 de 1954)*[6]

El 4 de octubre de 1954, el presidente Ruiz Cortines declaró inaugurados en Bellas Artes los trabajos de la Junta Nacional de Educación Normal, convocada por iniciativa del primer mandatario.

El presidente del Comité Organizador y director de Enseñanza Normal, profesor J. Guadalupe Nájera, subrayó la urgencia de capacitar a los aspirantes a maestros para cumplir eficazmente con los imperativos de la crisis social del presente (*El Nacional,* octubre 5 de 1954), agregando ante los asambleístas —unos 600, aproximadamente— que el espíritu de la Revolución Mexicana alentaba en cada uno de los asistentes y no podía olvidarse el esfuerzo de antecesores tales como: los misioneros españoles; Gómez Farías, creador de la primera escuela normal; los maestros de la Reforma; Justo Sierra y Enrique Rébsamen; Moisés Sáenz y Lauro Aguirre. Nájera aludió también al lamentable fenómeno de quienes sólo veían en el magisterio una profesión accidental y precaria, y la abandonaban apenas surgía una posibilidad más lucrativa (*El Nacional,* octubre 5 de 1954).

El día 5 se aprobó la ponencia presentada por el SNTE —titulada "Carta de los Educadores Mexicanos"—, en la que se señala la obligación de todos los educadores de "alcanzar y sostener una alta competencia profesional", y cumplir sus deberes como maestros.

[6] Véase *Junta Nacional de Educación Normal*. México: Secretaría de Educación Publica, 1954. 2 Vols.

El mismo día 5, una de las cuatro comisiones que estudiaron y dictaminaron sobre las ponencias presentadas —la presidida por el maestro Ignacio Márquez Rodiles—, estableció que la Constitución de la República debía dar fundamentalmente la orientación ideológica a la educación en México (*El Nacional,* octubre 6 de 1954).

La segunda ponencia revisó asimismo las bases científicas de la educación normal. Mencionó que hasta el plan de estudios de las escuelas normales urbanas y rurales, con duración de seis años, era diferente para cada tipo de institución por razón de la capacitación específica necesaria a los alumnos para cumplir con mayor eficacia su función docente. A partir de 1943 se uniformaron los planes de estudio para preparar a los maestros urbanos y rurales, y se suprimieron las asignaturas específicas de la formación del maestro rural, así como la orientación activista propia de éstos. A raíz de esta reforma, se estructuró un plan de estudios único, vigente durante dos años (1943-1944) (*Junta...* 1954, *1,* p. 123).

El plan en vigor databa de 1945. Era único para todo el sistema, con duración de seis años, distribuido en dos ciclos de tres años cada uno. El primero correspondía al ciclo secundario y se ajustaba en el currículo y programas al plan de estudios de la enseñanza secundaria. El ciclo profesional constaba de tres años de estudio, con un total de 38 asignaturas obligatorias y una opcional (cf. supra, pp. 413-414).[7]

La carencia de objetivos en el plan le daba a éste una orientación intelectualista, con detrimento de la unidad de la formación docente que debía manifestarse en actitudes, hábitos, habilidades y conocimientos adecuados. La Junta propuso un conjunto bien pensado de objetivos generales: conocimiento del sujeto, del medio y del hecho educativo; la función educativa permanente y social; dominio de los recursos metodológicos; capacidad para proteger la salud del niño; capacidad para discernir situaciones complejas; y otros de menor importancia, junto con los objetivos específicos y las disciplinas y actividades que ayudan a adquirirlos.

Al día siguiente se aprobó la ponencia "La Educación y los Grandes Problemas Nacionales", sobre el derecho de todos los educadores a profesar cualquier ideología o religión sin ser molestados de ningún modo, siempre que en sus labores se ajustaran al contenido de la legislación respectiva (*El Nacional,* octubre 7 de 1954).

Se discutieron las proposiciones relativas a establecer un Impuesto Nacional de Educación y a dar mayor capacitación a los maestros especializados, con la creación, inclusive, de instituciones adecuadas para tal objeto, cuando éstas no existieran (*El Nacional,* octubre 7 de 1954).

El día 7, el licenciado Ceniceros, secretario de Educación Pública, dictó una conferencia ante los delegados, sobre el tema: "El Estado... excluye de la escuela,

[7] Juan Comas (*El Nacional,* noviembre 1° y 8 de 1953) recomendaba la antropología pedagógica y sus aplicaciones en los muebles para niños.

para entregarla al hogar, la formación religiosa de los alumnos" (*El Nacional,* octubre 8 de 1954).

El mismo día se aprobaron las proposiciones relativas a la creación del Impuesto Nacional para la Educación y del Sistema Nacional de Educación Normal (*El Nacional,* octubre 8 de 1954).

En la jornada del 8, se formuló el ideario de la Educación Normal: ésta debía tender a la formación integral de la cultura del ser humano; fomentar el amor a la patria (preponderantemente) y la conciencia de la solidaridad internacional; luchar por crear en el educando un concepto científico del mundo y de la vida; y favorecer el respeto a la libertad de pensamiento, de creencia, de expresión, y las demás libertades señaladas en la Constitución (*El Nacional,* octubre 9 de 1954).

El día 9 se aprobaron, en reunión plenaria, las conclusiones relativas a la urgencia de renovar la educación nacional, reorganizando la escuela en todos sus grados; a la necesidad de un nuevo tipo de maestro, con una ideología asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución, así como en "el afán histórico de nuestro pueblo".

El día 11, además de solidarizarse con la tesis ya citada del licenciado Ceniceros sobre el carácter laico de la enseñanza, la asamblea normalista tomó acuerdos encaminados a lograr que la educación ayudara al mejoramiento de la economía del país. Con este objeto se concretó un programa de conocimientos para un curso que debería impartirse en las escuelas normales: ". . . conservación y aprovechamiento racional de los recursos naturales; conservación de la salud; dignificación del hogar; recreación; mejoramiento cultural; adquisición de técnicas para aumentar la producción, y métodos de trabajo social para conectar a la escuela con la comunidad" (*El Nacional,* octubre 12 de 1954).

En la última asamblea plenaria de la Junta, celebrada el día 13, se acordó reorganizar el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (*El Nacional,* octubre 14 de 1954).

El día 14, el licenciado Ceniceros clausuró la Junta Nacional de Educación Normal; hizo resaltar la unidad magisterial ante los problemas fundamentales del país y prometió toda la ayuda oficial posible para llevar a la práctica los acuerdos de la Junta (*El Nacional,* octubre 15 de 1954).

Entre las conclusiones más importantes de la Junta deben señalarse: la necesidad de organizar un Sistema Nacional de Educación Normal; la fundación de una Academia Nacional de Educación, con objetivos concretos respecto del medio educativo mexicano; distintas secciones de filosofía, historia, crítica, investigación, etc. Asimismo, la Junta propuso que se implantara un año de ejercicio profesional supervisado, mediante el cual el pasante cumpliera con el servicio social señalado en la ley de profesiones. Sin lugar a duda, la Junta Nacional de Educación Normal de 1954 significó un avance definitivo en la formación de los maestros mexicanos (*Junta...* 1954, *2*, pp. 78 y 208).

Lombardo (1958, pp. 18-21) añadió a las críticas de la Junta sobre la educación normal arriba expresadas las siguientes: el plan de estudios descansaba en los cono-

cimientos adquiridos por los alumnos en la secundaria y, como éstos eran superficiales en ciencias, la preparación de los maestros en las principales disciplinas científicas era casi nula. Juzgaba Lombardo suficiente el número de horas de clase de matemáticas, física y química y exagerado el de biología; hallaba pobre la coordinación entre los conocimientos de la secundaria y la normal y el orden lógico de las materias, con el resultado de que el estudiante, al concluir sus estudios, no tenía una idea clara de la identidad de los fenómenos de la naturaleza. Rechazaba asimismo el sistema de pruebas para aquilatar los conocimientos impartidos. Eran, por decir lo menos, pueriles.[8]

3.10 *El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*

El Instituto siguió adelante su meritoria labor de regularizar a los maestros carentes de título. En 1953 se inscribieron 7 247 y se graduaron 318. En 1957, en cambio, la inscripción fue de 8 246 (*Acción educativa. . . 1953-1954,* pp. 119-121; *Informe sintético... 1957-1958,* pp. 79-81).

Desde la fundación del Instituto, se habían titulado 6 032 alumnos. Siguieron funcionando los dos planteles de normal oral y de normal por correspondencia. Ambos planes seguían muy de cerca los de la ENM.

3.11 *La Dirección General de Enseñanzas Especiales (técnico-industriales)*

El sistema de escuelas de enseñanzas especiales, que incluía las de capacitación para obreros de la industria de la construcción, las de artes decorativas y otras semejantes (*Informe sintético... 1957-1958,* pp. 69-74), se agrupó en una Dirección General a partir del 1° de enero de 1958. Contaba entonces con 49 escuelas oficiales (tres más con relación a 1957) y una población escolar de 16 725. El total fue de 35 211 estudiantes. La Dirección General editó varios periódicos, folletos, boletines e instructivos.

La enseñanza técnica fue también blanco de las críticas de Lombardo (1958, pp. 22-26). Se dolía de que, habiendo entrado México en la etapa de la industrialización, estuviera tan descuidada la educación técnica. Ésta no se reducía sólo a mejorar el IPN —como algunos creían— sino a coordinar la labor de las escuelas que dependían del IPN con las de otras instituciones del gobierno y de la iniciativa privada, lo mismo que planear su desarrollo ulterior, con miras al desarrollo de la Nación.

Deploraba Lombardo que se hubiera olvidado el propósito de la educación técnica: contribuir al conocimiento científico y a la explotación racional de los recursos naturales del territorio nacional, sin olvidar los marítimos. Proponía que se suprimieran las escuelas prevocacionales —eran inútiles, para eso estaba la secundaria—;

[8] Véanse las Conclusiones de la Junta Nacional de Educación Normal (*Boletín de enseñanza normal,* 1954, *1* (No. 5) (octubre-diciembre), pp. 24-68).

las vocacionales debían ser centro de cultura general para todo estudiante, ingresara o no a la profesional; la preparación de obreros especializados debía constituir una obligación de los empresarios, bajo la dirección de la autoridad competente. El IPN debía reservarse la formación de técnicos con sólida preparación científica.

3.12 *La Escuela Nacional Preparatoria*

La ENP proseguía ofreciendo los cursos propios del bachillerato (los dos últimos años de la enseñanza media), como venía haciéndolo desde la creación de la secundaria. A principios de 1953, *El Universal* (abril 17 de 1953) relataba que el Consejo Universitario de la UNAM había acordado crear una escuela preparatoria piloto, cuya idea inicial atribuía a los licenciados Mario de la Cueva y José Campillo y a los doctores Julio Jiménez Rueda y Efrén R. Beltrán, con otros más. La preparatoria piloto consistía en un bachillerato único, como lo celebraba *El Universal* (mayo 21 de 1953), días después. Había una comisión formada por el doctor Samuel Ramos, director de la Facultad de Filosofía y Letras; el doctor Alberto Barajas, director de la Facultad de Ciencias; y el ingeniero Álvaro Bernal, director de la ENP.

Hacia el año 1956, tuvo lugar un importante suceso en la vida de la ENP, durante el rectorado del doctor Nabor Carrillo Flores: se promulgó un plan de estudios de cinco años que devolvía su integridad a la ENP como institución de educación media superior. El plan, como era obvio, proponía en los tres primeros años las mismas materias que se cursaban en las secundarias de la SEP:

CUADRO 66

Plan de estudios de 1956 (*de cinco años*)

Primer año

	Horas a la semana
Lengua y literatura castellanas	3
Inglés o francés	3
Matemáticas (aritmética y álgebra)	5
Civismo	3
Geografía física y humana	3
Biología	3
Cultura musical	2
Dibujo de imitación	2
Total	24

Segundo año

Lengua y literatura castellanas	3
Inglés o francés	3
Matemáticas (geometría plana y del espacio)	3
Civismo	3
Geografía de México	3
Biología	3
Historia Universal	3
Cultura musical	2
Dibujo constructivo	2
Total	25

Tercer año

Lengua y literatura castellanas	3
Inglés o francés	3
Matemáticas (trigonometría rectilínea)	2
Historia de México	3
Historia Universal	3
Biología	3
Física	3
Química	3
Modelado	2
Total	25

(*Castro,* 1968, pp. 60-63).

Sólo el cuarto año, además de los cursos obligatorios, ofrecía las disciplinas propias de la preparatoria y autorizaba a los alumnos a tomar libremente, de entre 11 materias optativas, nueve o diez horas:

CUADRO 67

Cuarto año

Lengua y literatura castellanas (estudio filosófico)	3
Inglés o francés	3
Historia Universal (Historia contemporánea)	3
Historia de México (época independiente)	3
Filosofía (lógica)	3
	15 horas, más 9 horas para completar las 24, de entre las siguientes asignaturas

Lengua y literatura latinas	6
Lengua viva	6
Lengua y literatura griegas	3
Matemáticas (analítica)	3
Física	3
Química	3
Botánica superior	3
Zoología superior	3
Geografía física	3
Dibujos	3
Biología básica	3

El quinto año restringía aún más el número de las materias obligatorias y ordenaba al alumno tomar nueve o diez horas de las materias optativas; además debía llevar un seminario.

CUADRO 68

Quinto año

Literatura mexicana e iberoamericana	3
Filosofía (ética)	3
Historia de la literatura universal	3
Psicología	3
	12 horas, más 9 o 10 horas de materias selectivas de entre las siguientes
Lengua y literatura latinas, con lecturas comentadas de clásicos	5
Lengua viva, con lecturas comentadas de autores respectivos	5
Lengua y literatura griegas, con lecturas comentadas de clásicos	4
Física	4
Química	4
Geología	4
Biología general	4
Matemáticas (cálculo)	3
Estudio literario	3
Sociología	3
Estética	3
Geografía política y contemporánea	3
Cosmografía	3
Historia de las doctrinas filosóficas	3

Higiene general	2
Modelado	2

Debían llevar asimismo un seminario de entre los siguientes:

Higiene mental (problemas de la adolescencia)
Biología y antropología
Biología y fitotecnia
Biología y zootecnia
La Revolución Mexicana
Problemas sociales, políticos y económicos de México
Letras mexicanas
El pensamiento filosófico de México
Físico-química
Recursos naturales de México

Por otra parte, los alumnos de quinto año podrían elegir un quinto curso de la primera lengua viva, con tres horas por semana, en lugar del seminario. Las materias selectivas elegidas por el alumno deberían ser revisadas por el orientador. Además, en todos los cinco años se llevarían:

Educación física y deportiva
Actividades de cultura estética
Una hora intermedia diaria de estudio obligatorio

Y en los tres primeros años:

Prácticas de adiestramiento de talleres y actividades agropecuarias.

La ENP revalidaba los tres primeros años de las secundarias oficiales, a la presentación del certificado, debidamente requisitado y perforado por la SEP (Castro, 1968, pp. 60-63).[9]

3.13 *Otras actividades de la* SEP

3.13.1 *El Instituto Nacional de Pedagogía (Acción educativa... 1953-1954, p. 159)*

El Instituto prosiguió sus tareas ordinarias de normalizar pruebas de inteligencia, aplicar pruebas mentales colectivas e individuales; publicar 25 investigaciones pedagógicas; organizar cursos de orientación vocacional y estudiar 1 918 casos problemas, atendidos en la clínica de la conducta.

La escuela normal de especialización —anexa al Instituto— tuvo, en las tres carreras de especialización, una inscripción de 88 alumnos.

[9] En 1953 se inauguró el plantel 5° de la ENP en la Hacienda de Coapa (Tlalpan), D.F. *Anuario General de la UNA M.* México, 1963).

3.13.2 *El Museo Pedagógico Nacional*

El Museo Pedagógico continuó sus tareas de investigación histórica pedagógica. Ayudó a montar exposiciones de la "Vida y Acción del Padre Hidalgo" y "Dieciséis siglos de educación en México". Preparó, además, la exposición de "El Plan de Ayutla" y sus proyecciones históricas, amén de otras actividades (*Acción educativa. . . 1953-1954,* pp. 159-160).

3.13.3 *La Dirección General de Educación Audiovisual*

No se la mencionó en los anteriores informes del sexenio. La Dirección creó su Consejo Técnico Directivo, representado en el CNTE y representó a la SEP ante el Consejo Nacional de Cinematografía.

La Unidad de Capacitación en los estados y el Distrito Federal impartió cursos intensivos de educación audiovisual a 1 676 maestros; la Unidad de Distribución proporcionó diariamente funciones de cine educativo durante la exposición "Cien años en la vida constitucional de México"; la Unidad de Teatro Guignol dio 100 funciones a jardines de niños y escuelas primarias en el Distrito Federal; la Unidad de Grabación proporcionó equipo de sonido para actos cívicos y sociales en las escuelas e instituciones que lo solicitaron; la Unidad de Cinematografía elaboró material didáctico diverso y puso sonido a la película a color, "Rondas Infantiles"; y la Unidad de Televisión, por su parte, efectuó 52 programas de la escuela del aire para los cuales se montaron 42 guiones (*Acción educativa... 1953-1954,* p. 125) (No hay información para 1958).

3.13.4 *La educación física*

Esta Dirección atendió, durante el sexenio, 797 primarias, 191 escuelas de segunda enseñanza, 35 normales y 25 politécnicos, o sea, apenas un 4.9% de las existentes en el país, e inició la construcción de la primera unidad del edificio que ocuparía la escuela de educación física. La inscripción estaba proyectada para 280 alumnos y un personal de 68 maestros (*Informe sintético... 1957-1958,* p. 46).

3.13.5 *El Instituto Nacional de la Juventud Mexicana*

El Instituto, cuyo objetivo era orientar extraescolarmente a los jóvenes en sus actividades físicas y cívicas, así como en su preparación cultural y situación económica, trascendía la acción propiamente escolar de otras instituciones y, además, promovía la cooperación espiritual y material de la juventud por medio de la cultura, el arte, la danza, el intercambio nacional e internacional y el fomento de la lectura. En 1958 tenía 115 000 afiliados, 25 000 más que en 1956 (*Informe sintético. . . 1957-1958,* pp. 94-95).

3.13.6 *El ahorro escolar*

El ahorro seguía practicándose con buenos resultados para arraigarlo en la conciencia de los educandos. Se dotó de timbres y cartillas a las 1 770 escuelas del Distrito Federal y a las 1 240 de los estados y territorios. Lo ahorrado alcanzó la cifra de $5 706 367.60.

3.13.7 *La Comisión Revisora y Seleccionadora de Libros de Texto y de Consulta y los textos durante el sexenio*

La comisión, creada por decreto de febrero 2 de 1954 (*Diario Oficial,* febrero 2 de 1954), estudió y dictaminó sobre 244 obras, de las cuales aprobó 38 y rechazó 146; celebró 88 sesiones plenarias y formuló un catálogo general de libros de texto (*Acción educativa... 1953-1954,* p. 78).

Los textos de primaria y secundaria. Desde el gobierno del licenciado Alemán, la SEP había empezado a revisar los libros de texto. El régimen de Ruiz Cortines prosiguió por el mismo camino y encontró —entre los libros señalados para los niños— algunos textos inconvenientes: el *Civismo* (4° año de primaria) del profesor Benito Solís Luna y el del 5° año del mismo autor. Se tachaba al libro de estilo ramplón y cursi y de contenido ideológico, erróneo unas veces y, otras, positivamente tendencioso, con miras a infiltrar, en las indefensas mentalidades infantiles, teorías comunistas y conceptos impropios sobre la realidad de México. Entre los aspectos reprobados, estaba la definición de la familia como: "Grupo de personas que son parientes entre sí". Y éstos —los parientes— "las personas que tienen la misma sangre". No daba a los alumnos una definición sencilla de las leyes, sino que las llamaba las "experiencias recogidas durante los años y que han sido formuladas por la Nación misma". Al describir con sensiblería patriotera las figuras de algunos héroes, el autor creaba en el ánimo del alumno una predisposición contra uno de los elementos esenciales de la mexicanidad, pues afirmaba que "la dominación española era quien [sic] organizaba la patria, al consumir sus recursos, despreciar a sus hijos y evitar todo progreso". El libro de *Civismo* de 5° año no quedaba mejor parado. Definía el patriotismo: "el cariño que por la patria sienten los mexicanos", sin tener en cuenta que a los niños salidos de la primera infancia debían dárseles nociones correctas y no frases sensibleras que nada significaban. Respecto de la sociedad internacional, Solís Luna afirmaba: "el progreso científico y económico hacía que todos los pueblos de la tierra se fundieran en un nuevo concepto, mayor que el de patria, sin que esto significara contradicción. Antiguamente podía creerse que los límites de la sociedad eran el agradecimiento y la lealtad...". Era evidente que ningún alumno podría sacar conocimiento claro y preciso de lo que son las diversas sociedades políticas: la Nación y las sociedades internacionales, sino que se quedaría con una nebulosa e irreal imagen de la humanidad.

No mejor parado quedaba Cosme Ascencio con sus *Lecciones de Civismo,* obra que atiborraba al alumno con todos los artículos de la Constitución Mexicana dedicados a las garantías individuales, al derecho de propiedad, a las leyes y discusiones del Código Civil referentes a las relaciones familiares, y a la codificación de las cooperativas en sus diversas especies. El autor no se tomaba el trabajo de exponerlas y comentarlas con claridad y precisión, a fin de lograr que el alumno las comprendiera. Por otra parte, no aparecía en todo el libro una definición correcta de la familia, el municipio y la sociedad política, nociones indispensables para llegar a un conocimiento preciso de los deberes y derechos de los ciudadanos. La obra, además, incluía afirmaciones erróneas: "los hombres primitivos vivían bajo un régimen comunista", sin preocuparse por aclarar el sentido de la palabra "comunista" que, obviamente, es ambiguo aplicado a la comunidad humana.

Otros dos autores de *Civismo* recibían una cuidadosa inspección: Heriberto Monroy Padilla, autor del texto correspondiente al tercer ciclo de primaria y el de iniciación de la secundaria, y Guillermo García Maynez, el más recomendable de todos. En conjunto, estos textos escolares: 1) no precisaban con claridad y acierto lo que debía entenderse por familia, municipio, Nación, Estado y sociedad política; 2) sus autores olvidaban, tal vez con estudiada malicia, inculcar en el alumno la noción verdadera del deber, de la ley, de los derechos ciudadanos y debilidad de la persona humana; 3) mutilaban sustancialmente los conocimientos cívicos, al no mencionar, dentro de las sociedades perfectas, a la Iglesia y al callar qué era el bien común, la autoridad y el derecho natural; 4) insistían, al mencionar los hechos históricos, en tergiversar la historia de México, presentando un país esclavizado por España y liberado gracias a las ideas de progreso, igualdad y libertad que forman parte de la doctrina del liberalismo; 5) hacían patente su ideología comunistoide, tanto al insistir con el alumno en la perfección de los artículos de la Constitución referentes a la educación, a la propiedad y al trabajo, como al insertar, sin ninguna razón que lo justificara, páginas dedicadas a exaltar el movimiento "proletario internacional" y la bondad del comunismo y del socialismo.[10]

El contenido de los libros de historia de la primaria no quedaba atrás de los referidos anteriormente. Así, el de *Historia Patria* (4° año) de Jorge Castro Cancio seguía fielmente la ideología de los autores aprobados por la SEP. Hacía resaltar, en forma exagerada, a las comunidades indígenas prehispánicas y su progreso cultural, así como sus virtudes públicas y privadas; negaba sistemáticamente los beneficios de la civilización cristiana, en especial, repetía la vieja manía de tergiversar los hechos históricos, haciendo aparecer el abominable fantasma de la leyenda negra.

No les iba a la zaga el texto de *Historia Patria* (3° de primaria), de las profesoras Eva Trejo Hernández y Natalia García Díaz y supervisado por el profesor Ma-

[10] No se ha podido localizar la lista completa de los libros de texto.

cedonio Navas. La obra dedicaba 140 páginas al estudio de las diversas razas indígenas de México, antes de la Conquista, y sólo 40 a los hechos definitivos para la cultura de México como la Conquista y la Época Virreinal. La leyenda negra seguía de pie, pues se repetía:

> La conquista, que se llevó al cabo por medio de la violencia y la fuerza, colocó al indio en calidad de esclavo, de siervo; el territorio conquistado pasaba a ser propiedad del rey. Sin embargo, se repartió entre aquellos que se distinguieron más durante la conquista, de esa manera se formaron dos grandes latifundios.

Después se hablaba del abuso de la encomienda o repartimiento de indios, se definía al encomendero y se estampaba una gran mentira histórica: los indios generalmente quedaban excluidos de cultivarse, pues no se les permitía la entrada a los colegios superiores o a la universidad.

El libro de *Historia General* de Jorge Castro Cancio era un tratado de materialismo histórico, de ateísmo y de negación de los valores espirituales del hombre. Se afirmaba, sin más, que el cristianismo se transformó en órgano de explotación. Se señalaba a los movimientos heréticos y la reforma protestante como reacción contra la explotación y la inmoralidad del alto clero. Y todo esto apoyado con una proposición: "fortalecer en los alumnos el concepto materialista por el conocimiento de los principios que siguen los hechos físicos y sociales".

Los libros de secundaria no eran mejores, tanto en *Civismo* como en *Historia.* Los libros de civismo adolecían del defecto de definiciones imprecisas, como la de familia: fundada sobre la unión matrimonial (legal) o la familia natural que tiene por base la unión libre de dos personas de distinto sexo. Desconocía o negaba la existencia de algunas normas invariables en las sociedades. Afirmaba que cada individuo, cada sociedad, cada siglo, tenía sus normas morales características; enseñaban también la disolución social y afirmaban que la concepción religiosa, la cual consideraba al hombre como creación de Dios, originó la idea de considerar los hechos históricos, determinados no por la voluntad humana sino por causas sobrenaturales, sin distinguir en lo absoluto tal afirmación.

Respecto del origen del hombre, a pesar de que sus autores se consideraban muy ilustrados acerca del tema que trataban, no dieron muestra de tal conocimiento, al proponer sin más el evolucionismo darwiniano. No citaron ninguna de las obras de la época.[11]

[11] La paleontología ha dado un salto considerable por el reciente hallazgo de varios restos: primero, de una hembra adulta, llamada "Lucy", realizado por Donald C. Johanson en Hadar, Etiopía, en 1974, y los restos de más de 600 individuos en Tanzania. Éstos son los más antiguos de los que se tiene noticia (de hace unos 3 000 millones de años) y constituyen el así llamado "Homo Aferensis" o "Austrolopithecus Aferensis". El otro notable hallazgo fue realizado en 1984-1985

Definían la moral como el temor al mal. Del temor al mal y el deseo del bien surgieron ciertas costumbres que dieron origen a la conciencia moral.

Texto menos malo es el de Lucio Mendieta y Núñez, aprobado por la SEP para la secundaria. Su autor se muestra casi siempre justo y ecuánime, bien intencionado y bien informado al tratar las cuestiones inherentes al civismo, expresándose, en algunos casos, con valor cívico, cuando habla del voto y al afirmar que "si la mayoría de los ciudadanos se abstienen de votar, se corre el peligro de dejar los destinos del país en manos de unos cuantos audaces". Asevera que el origen del hombre no se había podido explicar satisfactoriamente por la ciencia y que la teoría generalmente aceptada era la de la evolución. La moral para este autor, así como para los otros, es un producto social y consistente en el conjunto de reglas o normas de conducta del hombre en sociedad, comúnmente aceptadas en una época determinada.

Parece que los propósitos de estos textos de secundaria eran: infiltrar en el alumno la incertidumbre de que el espíritu del hombre no fue creado por Dios a su imagen y semejanza, sino tuvo incierto origen; inculcar en la conciencia del estudiante, como norma de conducta, la moral laica de la filosofía de August Comte (1798-1857), según la cual la conciencia del hombre norma sus acciones y su voluntad, lo impulsa a cumplir con el derecho para sentirse satisfecho; no se encuentra en estos textos, ni por asomo, referencia alguna a Dios como creador y legislador. Eran, pues, completamente laicos (*La Nación,* marzo 15 de 1953).

Los libros de historia para secundaria no quedaban atrás. Entre ellos se contaban los de Ángel Miranda Basurto, Alfonso Toro y Luis Chávez Orozco. Al clero se le atribuía cuanto de pernicioso había sufrido el pueblo de México: contribuyó a la opresión del indio, a la miseria del pueblo; adquirió fabulosas riquezas; favoreció los disturbios y las azonadas; se le culpó incluso de la anexión de Texas a Norteamérica y de la pérdida, en 1848, de más de la mitad del territorio. Los textos citados hacían estas aseveraciones sin explicación alguna y sin ningún comentario. Un detenido examen del contenido de estos textos de historia llevaba a la conclusión de que los únicos hechos de los cuales podía enorgullecerse el pueblo de México eran la Reforma y la Revolución. Mencionaban dichos textos la masonería en sus dos ramas, escocesa y yorkina, como asociación liberal y progresista sin llegar al fondo de la cuestión: la masonería en México, bajo la apariencia de labor cívica fue, durante el siglo pasado, uno de los más funestos y disolventes daños que padeció México (*La Nación,* marzo 21 de 1953).

por Frank Brown, geólogo de la Universidad de Utah y por Kamoya Kimeu, paleontólogo "John Harris" del Museo de Historia Natural de los Ángeles, Cal.; encontraron los restos de un esqueleto de un chico de unos 12 años en el lago Turkana, Kenia, y que pertenece a la especie del "Homo erectus", anterior unos 100 mil años al Homo Neanthertalensis. Véase "The search for our ancestors" y "Homo erectus unearthed". *National Geographic Magazine, 1985, 168* (No. 5) (november), pp. 559-623.

De semejante manera se juzgaron los libros de Santiago Hernández Ruiz —menos malo— y el de Alfredo G. Basurto, así como el de G. H. Welles, que ni era breve ni era historia, pues se trataba de un farragoso volumen, cuyo contenido carecía del más elemental sentido histórico (*La Nación,* agosto 16 de 1953).

En 1954 (*La Nación,* febrero 14), la SEP anunció la lista de textos vigentes para ese año. Se retiraron 94 textos de la lista presentada en 1953, por no reunir las condiciones indispensables para considerárseles como tales y un número menor, por ser tendenciosos. La revista elogiaba a la SEP por la eliminación de los malos textos. Los libros revisados para primaria y aprobados para su vigencia durante cinco años eran pocos, en concreto: los de historia y civismo de primaria y algunos de consulta para los maestros (*La Nación,* febrero 20 de 1954; Vázquez, 1979, pp. 241-284).

3.13.8 *El Consejo Nacional Técnico de Educación*

En junio 26 de 1957 se expidió el reglamento del Consejo Nacional Técnico de Educación (CNTE) y del 28 al 30 de noviembre celebró éste la primera sesión plenaria, con asistencia del presidente de la República, quien hizo la declaratoria de inauguración. El secretario de Educación Pública clausuró el 30 del mismo mes sus actividades.

El CNTE era un órgano de consulta de la SEP y de los estados. Su cometido era promover la participación de maestros y sectores de la comunidad, interesados en proponer planes y programas de estudio y políticas educativas.

La asamblea plenaria eligió a los miembros del comité directivo, con tres representantes de los gobiernos de los estados de la República; tres de las universidades e instituciones de alta cultura; y cuatro representantes de la SEP por las diversas ramas de enseñanzas. La asamblea plenaria aprobó los guiones de trabajos formulados por las secciones permanentes del Consejo respecto de planeación ejecutiva, planes de estudios y programas, e investigación pedagógica, acción extraescolar, perfeccionamiento provisional del magisterio, publicación de revistas técnico-pedagógicas, y de libros de texto.

Las secciones permanentes continuaron la tarea de nombrar a sus asesores y auxiliares. Especialmente favorecida fue la investigación pedagógica, con la creación de 20 plazas de investigadores y el mejoramiento de sus equipos y recursos (*Informe sintético. . . 1957-1958,* pp. 127-128).

4. EL DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

La actividad del Departamento se orientó a identificar la biblioteca con la escuela y el hogar, para hacer integral la educación de la niñez. Se trataba de que el niño alcanzara mayor amplitud de conceptos teóricos sobre la vida y el medio que lo rodea y fomentar colaboración entre el hogar, la escuela y los establecimientos de cultura.

El amor a los libros y el afán por la lectura eran los propósitos que perseguía el Departamento de Bibliotecas.

La preocupación del Departamento no era tanto incrementar la educación (para eso estaban las bibliotecas de tipo general o especializado en diversas disciplinas), sino promover la curiosidad del niño y del adulto hacia temas básicos de la existencia humana.

Hasta 1955 existían 55 bibliotecas distribuidas así: 44 bibliotecas públicas en el Distrito Federal (incluidas las de algunas secundarias); 10 en los estados; una en San Antonio Texas. Las 55 bibliotecas carecían de libros adecuados y ofrecían un servicio deficiente. En 1958 eran 187; 70 en el Distrito Federal; 114 en los estados; tres en el extranjero (San Antonio, Texas; Los Ángeles, Cal. y Denver, Col.).

Desde 1953, el Departamento inició una era de recuperación, reparación de locales y muebles y reorganización del acervo de libros y folletos.

En el sexenio se formaron 27 bibliotecas más en el interior del país y del Distrito Federal, por convenios con autoridades municipales y particulares.

El Departamento registró una asistencia de 1 606 763 lectores en 1957. No se tienen informes de los años anteriores.

La Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas tuvo una inscripción de 239 alumnos, en el ciclo anterior terminaron 51 alumnos en diferentes especialidades (*Acción educativa... 1953-1954,* pp. 71-74; *Informe sintético... 1957-1958,* pp. 55-56; *Departamento de Bibliotecas,* 1958, pp. 7- 11).

5. LAS BELLAS ARTES (*ACCIÓN EDUCATIVA... 1955-1956,* pp. 297-317; *MEMORIA DE LABORES DEL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES*,pp. XIX-LXVII)

Bajo la acertada dirección de José Álvarez Acosta, el Instituto Nacional de Bellas Artes prosiguió su tarea de llevar el arte, en sus diferentes formas, al pueblo mexicano y también a otros pueblos. Sus departamentos de Artes Plásticas, Música, Teatro, Danza, Literatura, Arquitectura y Producción Teatral, apoyados por los Departamentos Coordinador y Administrativo, efectuaron un notorio progreso.

El Departamento de Artes Plásticas desarrolló una intensa actividad: 29 exposiciones, con una afluencia de 91 600 visitantes; celebró una importante exposición en el Japón, con las mejores creaciones del arte prehispánico, del arte colonial del siglo XIX, así como de la escultura, el grabado y la pintura de este siglo. Dicha exposición visitó los museos Imperial, de Hueno, Tokio, Kurashiki, Nagoya, Osaka, y otros.

En otra índole de actividades, se logró la primera etapa de promociones interamericanas con la exposición de arte peruano en México; la de pintura mexicana en diversas ciudades de Canadá, de Europa Central y del Oriente, la exposición de grabadores mexicanos presentada en Israel y, por último, se fundó la Sala de la Amistad Internacional, con la presentación del Libro Ilustrado Francés, seguida por la cerámica de Tyra Lungeen y, más tarde, numerosas exposiciones de artistas americanos, asiáticos y europeos. Se celebró un contrato con Margarita Valladares Vda. de José Clemente Orozco y el INBA, para pagar las erogaciones y rentas del local en donde se expondrían los retratos del citado maestro. Se restauraron los

murales del mismo pintor en el Hospicio Cabañas y el Convento de Jesús, así como en la SEP, el Palacio Nacional y la Capilla de Chapingo.

La Orquesta Sinfónica Nacional realizó diversos viajes a ciudades del extranjero; son de notarse los realizados a Nueva York, Montreal, San Francisco y Chicago. Por dificultades con la agencia norteamericana William Morris, no se efectuó una proyectada gira por Europa. La Orquesta Sinfónica Nacional ejecutó en conjunto 1988 conciertos con un auditorio de 2 473 800 personas. Organizó cursos impartidos por los maestros Bernard Flavigny y Henry Szeryng, y dos años de dirección de orquesta por el maestro Igor Markevich. El Departamento de Música no descuidó la promoción de la misma en provincia. Realizó contratos con la asociación "Daniel" para sufragar los gastos de la Orquesta Sinfónica en provincia. Tal vez este Departamento fue el que demandó una atención más variada y gestiones oficiales más delicadas con otros organismos, además de recursos para realizar su obra internacional, provincial y metropolitana.

El Departamento de Teatro ofreció 14 obras con 303 representaciones y 160 200 espectadores, tanto en la capital como en la provincia e, incluso, en el extranjero. Se aprovecharon también otros locales como la Unidad Artística y Cultural del Bosque y los nuevos foros incorporados a la tarea del Instituto. Se presentó una temporada de teatro francés que México recordaría por muchos años. Se presentó "Juana en la Hoguera" y "Porgy and Bess", a cargo de una compañía norteamericana que visitó México y actuó en Bellas Artes.

Además, se creó el Instituto Interamericano de Teatro y se organizó el Primer Festival Interamericano de Drama y Comedia. Se estrenó la obra del dramaturgo Celestino Gorostiza "La leña está verde", que permaneció mucho tiempo en los escenarios. Asimismo, el Teatro Guignol para niños prosiguió sus representaciones en barriadas y en lugares cercanos y apartados de la capital. Se construyó el Auditorio Nacional para 15 000 espectadores sin utilizar las pistas, y para 18 000 ocupándolas.

El Departamento de Danza interpretó 20 obras con 34 representaciones y 14 124 espectadores. Los grupos denominados Ballet Nacional y Ballet Contemporáneo viajaron a Europa donde realizaron diversas giras. Se tuvieron actuaciones esporádicas del Ballet Ruso con personal mexicano.

6. EL COMITÉ ADMINISTRADOR DEL PROGRAMA FEDERAL DE CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS

El Comité construyó, durante el sexenio, en coordinación con los gobiernos de los estados, 2 888 escuelas, con 12 485 aulas y capacidad para 1 368 932 alumnos. Además, el Departamento del Distrito Federal edificó por propia cuenta 142 escuelas con 2 713 aulas y capacidad para 271 300 alumnos, o sea, un total de 3 030 escuelas, con 15 198 aulas y capacidad para 1 640 232 alumnos.

7. Los emolumentos

La SEP emprendió también la tarea de retribuir mejor al magisterio. Así, la plaza de maestro rural de más baja categoría pasó de $260 en 1952, a $600 en 1958, más los sobresueldos que correspondían a las distintas zonas del país, donde laboraban los maestros. En primaria, de $456 (1952) subió a $1 045. Estos aumentos significaban un poco más de 230%.

8. El conflicto magisterial de 1956-1958

El magisterio había ejercido, antes de 1943, importante influjo político, por su participación activa en las masas y el ascendiente que la tendencia socialista gozaba entre ellas. Así lo manifestó el sexenio de Cárdenas, cuando los maestros rurales desempeñaban el papel de líderes políticos y contribuían a organizar a los campesinos para distribuir las tierras, de suerte que podía asegurarse que uno de cada ocho maestros era comunista y que por cada miembro del Partido tres o cuatro eran al menos simpatizadores. No sería exagerado decir que, de unos 40 000 maestros, la mitad se inclinaba al comunismo (Raby, 1974, p. 92).

Esta situación se alteró entre 1939-1940, con el gobierno de Ávila Camacho. El nuevo presidente deseaba eliminar de los puestos directivos de la SEP a los comunistas e integrar, en una sola organización en pos de la unidad nacional, a todos los maestros, meta acariciada también por Véjar Vázquez sin haber llegado a conseguirla.

Después de la caída de Véjar Vázquez, se logró la unidad magisterial con la creación del SNTE, y éste respaldó las políticas educativas del sexenio, en especial la reforma del artículo 3° (1945), que excluía la educación socialista.

Así fue como el SNTE llegó a ser un organismo importante para el control político del país y adquirió tal ascendiente ante el gobierno, que algunos de sus miembros consiguieron diputaciones y aun gubernaturas.

La naturaleza del SNTE, poseedor de gran poder por sus recursos económicos y su papel decisivo de gestor de ascensos, traslados, aumentos de sueldo, etc., le confirió desde entonces un papel decisivo en la política educativa, en beneficio de los líderes. Al mismo tiempo, entre la infantería de los maestros ese mismo poder engendró una sorda hostilidad contra los dirigentes de la organización.

Por otra parte, la tendencia marxista de la ENM, presente desde la época cardenista y difícil ya de desarraigar, prevaleció en las huestes magisteriales, a pesar del objetivo avilacamachista de la unidad nacional, de suerte que muchos maestros mantuvieron, en pro del movimiento revolucionario, una actitud combativa.

En ese ambiente se formaron Othón Salazar y Encarnación Pérez Rivero quienes, fogueados primero como dirigentes estudiantiles, se convirtieron luego en líderes revolucionarios y realizaron una labor de agitación, tan eficaz entre los maestros, que les permitió a ambos polarizar el descontento magisterial que ardía contra los líderes del SNTE.

Manuel Sánchez Vite, secretario general del SNTE (1955), maniobró entonces por conservar su influencia dentro de la organización, a pesar de oponérseles a los grupos cercanos al nuevo secretario Enrique W. Sánchez. Estas pugnas intestinas del sindicato oscurecieron la visión de la mayoría de los maestros de primaria, quienes pronto decidieron organizarse alrededor de los líderes independientes.

La oposición organizada de los maestros contra el liderazgo sindical oficial se inició en 1956, al darse a conocer los resultados de la negociación salarial llevada al cabo por el comité ejecutivo de la Sección IX.[12] La solicitud del alza de salario había sido frecuente desde el principio del gobierno de Ruiz Cortines, quien efectuó una devaluación importante de nuestra moneda de $8 a $12.50. La base magisterial no podía conformarse con la actitud de los líderes del SNTE ante el problema de salarios, pues, aunque aquéllos solían emplear un vocabulario radical con las autoridades, terminaban plegando sus demandas a los ofrecimientos gubernamentales. Así sucedió en julio de 1956, al señalar los dirigentes de la Sección IX que el otorgamiento de un alza del 14% en los salarios era una victoria, cuando la demanda original había sido del 30% (*Tiempo*, julio 9 de 1956).

En esta ocasión 1 000 maestros de primaria, representantes de otras tantas escuelas del Distrito Federal, se movilizaron rápidamente y acudieron a un mitin convocado por Othón Salazar, para protestar por el exiguo fruto de una negociación que los defraudaba en un 16%. La conclusión del mitin consistió, primero, en presentar al presidente de la República un pliego petitorio de un aumento del 30% a los salarios y, segundo, en no tratar ningún problema a través de los comités ejecutivos nacional y seccional del sindicato (*Tiempo,* julio 23 de 1956).

La conducta de este grupo de maestros manifestó un drástico rechazo a los representantes oficiales del sindicato. No sólo se contentaron con repudiarlos, sino que decidieron luchar por colocar en la directiva del comité nacional a Othón Salazar,[13] si bien decidieron aguardar hasta la celebración del Congreso de la Sección IX.

Entre tanto, los líderes oficiales del SNTE, cuya atención acaparaba la pugna entre Manuel Sánchez Vite y Enrique W. Sánchez, no se inquietaron por este brote de rebeldía. La victoria parecía favorecer a Sánchez Vite, quien había iniciado ya insistentes campañas para colocar, en puestos importantes de la Sección IX, a partidarios suyos. Sánchez Vite anudaba así un influjo que se haría sentir al ocurrir el cambio de poderes presidenciales en 1958.

Al concluir agosto de 1956, cuando los nubarrones de las reyertas intestinas se habían disipado un tanto, los líderes oficiales empezaron a percatarse de que Othón Salazar tenía posibilidades de ser elegido en el Congreso de septiembre. En ese momento, Sánchez Vite y Enrique W. Sánchez dejaron a un lado sus querellas personales y cerraron filas, para impedir que un grupo independiente llegara a la

[12] La Sección IX agrupaba a los maestros del Distrito Federal.

[13] Triunfador en un Torneo de Oratoria del D.F. (*El Universal,* abril 1° de 1948).

directiva de la Sección IX. Con este propósito, decidieron estorbar la celebración del Congreso (*Tiempo,* agosto 16, 23, 25 y 26 de 1956).

La centralización del poder, de que gozaba el Comité Ejecutivo Nacional, facilitó esta maniobra. Se requería la autorización de éste para celebrar los congresos ordinarios y extraordinarios de cada sección, según constaba en el artículo 51° del reglamento del SNTE.

Fue entonces fácil a los dirigentes del sindicato negar a los disidentes la facultad para celebrar el Congreso y, al mismo tiempo, intrigar para que el Comité Ejecutivo Nacional nombrara una comisión encargada de la Sección IX, e impedir así la división en las filas del sindicato, con obvia alusión a las maniobras de Salazar (*Tiempo,* agosto 23 de 1956).

La respuesta de los maestros de primaria no se dejó esperar: celebraron (septiembre 9), en el Rancho del Charro, un Congreso independiente (*El Popular,* septiembre 10 de 1956).

Durante todo el año 1957, escasearon las noticias sobre la Sección IX del SNTE. Sólo rasgaron el silencio comentarios eventuales sobre la situación anormal existente entre dos organizaciones rivales que se disputaban la representación de los maestros de primaria: el comité de Othón Salazar y la comisión designada por el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Intervino entonces el Tribunal Nacional de Conciliación y Arbitraje el cual decidió, a principios de 1956, el aspecto legal del conflicto: falló en favor del SNTE y autorizó a éste para hacerse cargo de todos los asuntos que competían a la Sección IX hasta que la situación volviera a los cauces normales y existieran condiciones propicias para celebrar un auténtico congreso de unidad (*El Popular,* enero 26 de 1957). Entre tanto, los maestros de primaria seguían cerrando filas alrededor de Othón Salazar e integraron así el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) que, a comienzos de 1958, contaba con representantes de la mayoría de las escuelas primarias del Distrito Federal, despertaba hondas simpatías entre los estudiantes normalistas y gozaba de tanto influjo que le permitía, en los momentos oportunos, ejercer fuerte presión sobre el gobierno.

Las acciones político-económicas de los sindicatos de telegrafistas y ferrocarrileros, en la proximidad de las elecciones presidenciales, ofrecieron, en bandeja de plata al grupo de Salazar, la ocasión para desplegar su propia actividad revolucionaria. El ambiente de efervescencia por la cercanía de los comicios presidenciales y el interés del gobierno por no emplear, sino en casos extremos, la represión, permitió a dicho grupo imprimir un nuevo impulso a la lucha por el alza de salarios con el propósito de debilitar el liderazgo del SNTE y obligarlo a reconocer a Othón Salazar como dirigente de la Sección IX.

El MRM bogaba a velas desplegadas en la corriente de insurgencia sindical que estremecía el país en 1958 y decidió celebrar, en abril 12 de ese año, una manifestación en el Zócalo para presentar de nuevo el pliego petitorio de 1956, carente de respuesta hasta ese momento. El gobierno, con una equivocada apreciación de la fuerza del MRM, ordenó la intervención de policías y granaderos para disolver a los

manifestantes (*El Nacional,* abril 13 de 1956). La torpe represión gubernamental exacerbó la combatividad del MRM y le dio un doble motivo de signo contrario: luchar en pro del pliego petitorio y también en contra de la brutalidad de la policía que, en flagrante violación de las garantías individuales consagradas por la Constitución, había agredido a los maestros. El MRM lanzó la orden de huelga en todas las escuelas primarias hasta no recibir respuesta al pliego petitorio en materia de salarios (*Excélsior,* abril 15 de 1958).

La brutalidad policiaca contra los maestros despertó la simpatía de diversos sectores capitalinos en pro del MRM. A raíz de la manifestación, la prensa publicó numerosos telegramas y cartas abiertas, dirigidas a las autoridades del país, cuyo tenor condenaba la violencia policiaca contra los maestros. Los estudiantes de la Normal organizaron, por su parte, una serie de manifestaciones en el centro del D.F. y lograron una concurrencia cada vez más numerosa a las mismas. De esa guisa, el MRM consiguió, al finalizar el mes de abril, que la mayoría de las escuelas primarias capitalinas efectuaran un paro parcial o total, a pesar de que las autoridades de la SEP y los líderes del SNTE informaban que el paro había fracasado (*El Nacional,* abril 17 de 1958).

El SNTE lanzó enseguida una contraofensiva al MRM, con las directivas de otras secciones del mismo sindicato. En abril 24 las secciones del SNTE publicaron un desplegado, plana entera, en el cual, después de afirmar su adhesión a la política democrática, respetuosa y defensora del interés común del magisterio y de los trabajadores de la educación, fieles al Comité Ejecutivo Nacional, condenaron enérgicamente la desorientación que un grupo minoritario trataba de sembrar en el profesorado de primaria del Distrito Federal, con grave daño para la estabilidad y cohesión de las filas del SNTE. Éste exhibía logros, tales como la creación de un sistema nacional de sobresueldos en las regiones del país donde la vida era más cara, el establecimiento de guarderías y la expansión de sistemas asistenciales: el Centro Médico y las Farmacias para Empleados Federales del Distrito Federal; condenaba asimismo la existencia de grupos disidentes, empujados por móviles extraños que, con una conducta desprovista del más elemental sentido de responsabilidad, minaban la unidad y la disciplina del SNTE, preciado fruto de luengos años de lucha.

Acto seguido, las autoridades de la SEP se negaron a entablar diálogo con los representantes del MRM, por la elemental razón de que el gobierno se abstenía de tratar con organismos ilegítimos, según las leyes y los reglamentos (*El Nacional,* abril 30 de 1958).

Cerradas las puertas del diálogo, la SEP cortaba toda salida al conflicto con el MRM. No quedaba otra alternativa que la represión violenta. El MRM a su vez, para complicar la situación, estableció un campamento permanente en los patios de la SEP, donde se instalaron maestros, estudiantes, representantes de sindicatos obreros y numerosas familias de las zonas marginadas del Distrito Federal. Esta abigarrada multitud mandó colocar magnavoces, para darle un aire de jolgorio al campamento e inició manifestaciones que incursionaban hasta el Zócalo. El espec-

táculo de las zonas aledañas a la SEP era grotesco. Entre tanto, la prensa capitalina hacía llover duros comentarios contra la actividad del MRM, deshonra del magisterio y mal ejemplo para la niñez, demandaba insistentemente ponerle fin a la agitación y señalaba con índice acusador el influjo comunista en los líderes del MRM. Al mismo tiempo, el gobierno se afanaba por acabar con tamaño conflicto, alimentado con la agitación de otros sindicatos y la cercanía de las elecciones presidenciales.

En mayo 9 se inició la negociación con los maestros huelguistas. Benito Coquet, secretario de la Presidencia, recibió a una Comisión de representantes del MRM. Les señaló la imposibilidad de iniciar la consideración de las demandas planteadas por ellos, si no desalojaban los patios de la SEP y reanudaban las labores escolares. Los dirigentes del movimiento rehusaron suspender sus propios mecanismos de presión (*El Nacional,* mayo 13 de 1958).

Por otra parte, las autoridades de la SEP, conscientes de que los mecanismos de presión del gobierno no eran suficientemente eficaces, optaron por la conciliación: el 12 de mayo el secretario de Educación Pública informó a los maestros de primaria que recibirían los sueldos correspondientes al mes de mayo, independientemente de que hubiesen reanudado sus labores o no (*El Nacional,* mayo 14 de 1958), concesión primera que iba enriquecida con un ofrecimiento de alza de salario; el presidente Ruiz Cortines, por su parte, aprovechó la ceremonia tradicional del 15 de mayo, Día del Maestro, para pronunciar un emotivo discurso con repetidas alusiones a la elevada misión de los maestros y a la política tradicional del gobierno, solícita del beneficio general del magisterio (*El Popular,* mayo 16 de 1958).

La conducta conciliadora del gobierno implicaba un triunfo del grupo de Salazar, máxime que las autoridades de la SEP habían indicado repetidamente la imposibilidad de considerar alzas de salario, por haberse aprobado, desde comienzos del año, el presupuesto de Educación Pública.

Sin embargo, el triunfo del MRM no fue total, pues la SEP no había reconocido a los líderes del MRM como representantes legales de la Sección IX. Éste, por tanto, no desocupó de momento los patios de la SEP ni tampoco levantó la huelga. A pesar de esta victoria incompleta, el MRM decidió finalmente poner término a la ocupación de los patios de la SEP y al movimiento de huelga (junio 3). Al anunciar esta decisión, señaló que su Sección IX había dado un tiro de gracia a Enrique W. Sánchez y demás dirigentes del SNTE (Loyo Brambila, 1979, p. 65), quienes vendían los derechos de los trabajadores por el plato de lentejas de una curul (*Excélsior,* junio 7 de 1958).

Othón Salazar se percató de que, a pesar de las reivindicaciones económicas logradas, los dirigentes del MRM no eran aceptados todavía como representantes legales de la Sección IX del SNTE, ni su movimiento había encontrado eco en otras secciones del sindicato y, por tanto, carecía de influjo en el ámbito nacional. Su radio de acción se circunscribía sólo al Distrito Federal. La misma facilidad de efectuar actos públicos se debía, en gran parte, a la fortuita presencia de circuns-

tancias favorables, como la lucha de otros sindicatos, la agitación estudiantil y la decisión del gobierno de no emplear la represión abierta antes de las elecciones. Las pugnas del MRM estarían, en lo futuro, condicionadas a la disciplina y la solidaridad de sus miembros y a la evolución de las circunstancias señaladas.

En los meses de junio y julio de 1958 se fortaleció la acción sindical independiente en el país: Demetrio Vallejo fue elegido secretario general del Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros; el Sindicato Petrolero inició un movimiento independiente; y se celebraron múltiples reuniones en la ciudad de México con la participación de obreros, estudiantes y maestros.

Mientras tanto, el gobierno se dedicó a afinar su estrategia. Después de la sorpresa causada por las acciones sindicales anteriores, el gobierno, al parecer por sugerencia del presidente electo Adolfo López Mateos, decidió transigir en algunos puntos, a cambio de impedir una mayor coordinación de los diversos movimientos de insurgencia sindical y poner fin a la agitación callejera. Mientras las autoridades daban señales de auspiciar la celebración del Congreso de la Sección IX y nuevas elecciones generales del Sindicato Ferrocarrilero —con el triunfo de Othón Salazar y Demetrio Vallejo, respectivamente—, reprimieron con rapidez el brote independiente del Sindicato de Petroleros; negaron el registro a la Alianza de Telegrafistas; allanaron las oficinas del Partido Comunista y encarcelaron a los partidarios de Vallejo (Loyo Brambila, 1979, pp. 77-84). Es decir, el gobierno envió a los líderes sindicales un terminante mensaje: el poder político conquistado por los dirigentes independientes debía ejercerse con suma cautela.

Las decisiones del SNTE no ayudaron a las políticas del gobierno, quizá por haber interpretado aquél, en forma errónea, las intenciones de éste. A fines de agosto se celebraron dos congresos particulares: el de la Directiva Oficial del SNTE, que eligió a Rita Sánchez para la secretaría general, adicta a los líderes del SNTE, y el organizado por el MRM, el cual volvió a elegir a Othón Salazar. La Sección IX retornaba así al punto de partida. El MRM tenía nuevos motivos para organizar manifestaciones.

Sin embargo, el gobierno decidió modificar sus tácticas: ordenó reprimir violentamente la manifestación del MRM, celebrada el 8 de septiembre, y envió a la cárcel a Othón Salazar y Encarnación Pérez Rivero. Con todo, el gobierno no pretendía llevar la represión a sus últimas consecuencias, pues dos días después de estas decisiones, el secretario de Gobernación Ángel Carbajal inició pláticas conciliatorias entre Enrique W. Sánchez y algunos representantes del MRM. De momento, el secretario de Gobernación no cedió en lo relativo a la libertad inmediata de Salazar, pero autorizó la celebración de un nuevo Congreso de la Sección IX y prometió respetar la voluntad mayoritaria de los maestros de primaria. En estas circunstancias, el Congreso se celebró en octubre 31 de 1958 y eligió a Gabriel Pérez Rivero, personaje partidario de los dirigentes encarcelados (*El Nacional,* noviembre 1° de 1958).

Entre tanto, tomó posesión el presidente López Mateos, y una de sus primeras disposiciones fue la de poner en libertad a Othón Salazar y a otros líderes del MRM,

cuya posición dentro de éste se había debilitado, pues no ocupaban puestos directivos en el comité ejecutivo de la Sección IX (Loyo Brambila, 1979, p. 97).

López Mateos inició su gobierno con una nueva actitud ante los movimientos sindicales: permitió la presencia de líderes independientes en la Directiva del SNTE y reconoció a Demetrio Vallejo como secretario general del Sindicato de Ferrocarrileros.

El influjo de la Sección IX en la actividad general del SNTE no pesaba tanto como se había pensado. Era una sección aislada, vista con recelo por las otras directivas seccionales y por la mayoría de los miembros del Comité Ejecutivo Nacional. El MRM había logrado ciertos triunfos no sólo por la solidaridad y disciplina de sus miembros, sino también por el apoyo de los obreros y los estudiantes y por la proximidad de las elecciones presidenciales, coyuntura propicia para orillar al gobierno a actuar en forma conciliatoria. El influjo del MRM, por tanto, dependía de circunstancias concretas de corta duración.

De hecho, la coyuntura favorable se esfumó. El Comité Ejecutivo del Sindicato Ferrocarrilero, encabezado por Demetrio Vallejo, tuvo vida efímera. Al desaparecer aquél y resurgir la represión responsable de haberlo abolido, la existencia misma del MRM resultó seriamente amenazada.

Así fue como, un año y medio después, el Comité Ejecutivo del SNTE resolvió desconocer y expulsar a los dirigentes de la Sección IX, acto con el cual manifestó a los maestros que las maniobras para crear un clima de agitación eran inútiles. El triunfo del MRM como grupo de presión se había desvanecido.

9. La Junta Nacional de Educación Primaria [rural] (México, 1953)[14]

Evento importante en el sexenio de Ruiz Cortines fue la Junta Nacional de Educación Primaria —en realidad de educación rural— de 1953, cuyos principales objetivos fueron unificar el criterio de los supervisores; establecer bases teóricas y prácticas que permitieran la coordinación técnica y administrativa de la acción social de la escuela mexicana; y diferenciar los planes y programas de estudio de las normales rurales y urbanas.

El temario comprendía dos tipos de asuntos: de exposición y de discusión. Entre estos últimos sobresalieron: las características de la escuela rural; el fortalecimiento de la economía campesina; la parcela escolar, medio de mejoramiento de la comunidad; y la preparación ética del maestro.[15]

Formaron la mesa directiva: Claudio Cortés Castro, presidente; Ramón García Ruiz y Luis Álvarez Barret, secretarios relatores; Isidro Castillo y Víctor Gallo Martínez, vocales; Víctor Gallo Martínez y Julio Mijares Hernández, a cargo de la secretaría.

[14] *La educación rural mexicana y sus proyecciones. Junta Nacional de Educación Primaria de 1953*. México: Secretaría de Educación Pública, 1954.

[15] La lista de los numerosos delegados aparece en la *Educación rural mexicana...,* 1954, pp. 22-31.

Víctor Gallo Martínez trató con gran amplitud el tema del servicio de la supervisión (inspección) y concluyó que era necesario formar mejor a los inspectores, incrementar sus sueldos y ayudarlos con viáticos para sus viajes.

Recomendaba también proporcionar a los profesores bibliotecas pedagógicas de acuerdo con sus funciones específicas, darles más importancia a las juntas de estudio y planeamiento y, en general, promover a aquellos realmente dignos de esta misión.

El tema del estado actual de la educación primaria en los estados y territorios de la República, a cargo de un grupo encabezado por Luis Álvarez Barret, obligaba, después de treinta años de educación rural, a hacer un alto en el camino para examinar los resultados. La ponencia recorrió los aspectos administrativos, docentes, materiales, sociales y del mejoramiento profesional de los maestros en servicio. Concluyó que la organización administrativa de la Dirección General no guardaba relación, por su crecimiento, con las necesidades del sistema escolar. Se requería coordinar todas las dependencias de la SEP para lograr mejores resultados, incrementar el personal administrativo y simplificar los trámites.

La Junta señaló también la necesidad de coordinar los esfuerzos del gobierno federal, respecto del presupuesto, con los de los gobiernos estatales. La distribución de las plazas de maestros en toda la República era arbitraria; los maestros se concentraban en las grandes ciudades. La Junta se preguntaba si cada maestro contaba con el programa escolar adecuado, lo interpretaba convenientemente, llevaba registro de su desarrollo, distribuía correctamente el tiempo, y tenía el material didáctico y el equipo indispensable. La asamblea insistió, como era natural, en el mejoramiento profesional de los maestros y recomendó usar, para este propósito, los Centros de Cooperación Pedagógica[16] y promover reuniones del sector, así como aprovechar las publicaciones de la SEP; cooperar con el CREFAL; establecer proyectos pilotos; e introducir cursos de verano e invierno en la Escuela Normal Superior.

Los Centros de Cooperación Pedagógica recibieron especial atención, en los aspectos administrativo, docente, material, social y característico de los lugares donde se realizaron las actividades.

El mejoramiento magisterial planteaba la necesidad imperiosa de la capacitación y superación profesional. La SEP contaba con 22 652 maestros empíricos (sin preparación) que trabajaban en las escuelas primarias de estados y territorios. Por tanto, se necesitaba insistir en su mejoramiento profesional con el concurso de los Centros de Cooperación Pedagógica, cuya gran variedad y riqueza de actividades ponían de relieve su aceptación y entusiasmo, de parte de los directores de educación, inspectores de zonas y maestros de escuela.

Los encargados de este tema presentaron datos estadísticos sobre los alumnos. Los niños inscritos en escuelas de los estados sumaban 5 478 411 y los que no

[16] Jornadas sobre distintos temas relativos a la educación.

alcanzaron su inscripción fueron 2 939 230. Los maestros eran 33 642 de los cuales 22 652 —el 66%— carecían de título y 10 990 —el 29%— eran titulados.

Los ponentes de los temas: la participación de la escuela en el fortalecimiento de la economía campesina; la parcela escolar como un medio de mejoramiento de la comunidad, y la acción económica social de las escuelas normales, concluyeron que la escuela rural debía estar orientada preferentemente a resolver los problemas económicos en la lucha por adquirir tierra y crédito, así como desarrollar un programa para aprovechar los recursos naturales y preparar convenientemente a la juventud para participar mejor en las actividades de carácter económico.

Las normales, por su parte, debían introducir un programa de acción económico-social en sus planes de trabajo y revisar éstos.

El asunto de las características de la escuela rural y de los medios adecuados en el movimiento histórico actual para procurar la superación de las actividades docentes y sociales de la misma, llegó a la conclusión de que la educación nacional estaba en crisis y, especialmente, la educación rural. La crisis se atribuía a la ausencia de planeación, de dirección y de programas eficazmente adaptados. El rápido crecimiento industrial y comercial —y sus consecuencias inmediatas de proletarización del campo y emigración de los campesinos a los centros urbanos y extranjeros— eran los factores que afectaban más la educación. Se reconocía que la escuela rural no había sido capaz de adaptarse a estos cambios.

La Junta propuso la creación de un banco nacional de educación cuyas funciones serían financiar la construcción de edificios destinados a escuelas, y crear y financiar la editora nacional de educación. Además, la organización técnica y administrativa debía ser diferente para las normales rurales y urbanas. La escuela normal rural obedeció a la necesidad social de preparar maestros para las primarias del campo.

Otro tema señaló, no obstante, gran desproporción entre el número de escuelas primarias rurales establecidas y el de maestros egresados de éstas. Por ende, un alto porcentaje de las escuelas rurales estaba en manos de maestros improvisados. Debería establecerse una clara distinción entre los programas de las normales rurales y urbanas. En cambio, la unificación de los planes de la enseñanza normal urbana y rural había desvirtuado los fines específicos de ambas instituciones.

El número de las normales (1952) aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 69

Escuelas Urbanas Federales	9
Escuelas Urbanas Federalizadas	4
Escuelas Urbanas Normales Rurales	21
Escuelas Urbanas Particulares	24
Maestros	
Escuelas Normales Urbanas	1 252

Escuelas Normales Rurales	488
Escuelas Normales Particulares	574
Alumnos	
Escuelas Normales Urbanas	15 698
Escuelas Normales Rurales	4 701
Escuelas Normales Particulares	1 283
Alumnos que terminaron su carrera en 1951	4 771

La Junta deploró que se hubiera perdido la mística educativa, fermento de la acción de los primeros maestros rurales; alrededor del 49% de niños en edad escolar se quedaría sin inscripción. Las normales rurales no produjeron el número de maestros necesarios y el alumnado del tercer año de las normales apenas representaba el 10% de la inscripción inicial. Concluía la Junta: era urgente planificar el sistema de enseñanza normal desde los puntos de vista de técnica pedagógica, localización y distribución de los planteles y costeabilidad del sistema.

Finalmente, la Junta trató de coordinar los diversos servicios oficiales y particulares de las distintas agencias no formales de educación y las obras de mejoramiento de la comunidad en el país (*La educación rural mexicana y sus proyecciones, Junta Nacional de Educación Primaria de 1953.* México: Secretaría de Educación Pública, 1954).

10. La evaluación del sexenio 1952-1958

Con una población de 25 800 000, México tenía una demanda aproximada de educación primaria de seis millones de niños. Tres millones de ellos asistían a clases, o sea, el 50%. De las 22 escuelas normales existentes egresaban unos 1 400 noveles maestros. Cursaban la secundaria, incluida la comercial, 125 066 alumnos, repartidos en 698 escuelas. En 234 planteles de enseñanza especial (técnico-industrial) había 35 211 estudiantes dedicados a prepararse en el aspecto técnico-industrial. En cambio, sólo 6 000 alumnos recibían educación en las Escuelas Prácticas de Agricultura.

Las escuelas preparatorias, cuyos programas y métodos didácticos adolecían de deficiencias, eran 60 en todo el país, con un cuerpo estudiantil de 18 000 alumnos.

Sin embargo, la agitación magisterial entró en una especie de hibernación, pues Torres Bodet hubo de encararla poco después, atizada por otros problemas, como se verá en las páginas siguientes (cf. infra, pp. 457-461).

Las realizaciones educativas del régimen de Ruiz Cortines no merecieron una benévola y justiciera apreciación de quienes las estudiaron. El progreso cuantitativo fue pequeño, debido a la exigüidad del presupuesto. El sexenio se debatió infructuosamente en diversos intentos de reforma. Se trató de reactivar la campaña contra el analfabetismo; se discutió la reforma de la Normal Superior, sin que ésta rebasa-

ra más que algunas mejoras administrativas. Se mantuvieron tanto en la Normal como en la secundaria los planes de estudio de 1945.

Por tanto, no puede hablarse de reforma educativa en este sexenio. Los programas de educación primaria, vigentes desde 1945, permanecieron inalterados, así como los de secundaria, revisados, sin reforma alguna, en la Asamblea Nacional de Segunda Enseñanza de 1951. Digna de especial mención fue la Junta de Educación Primaria [rural], efectuada en 1953.

El secretario Ceniceros se preocupó, después de las escisiones del sexenio cardenista, de promover la unidad nacional. El gobierno debía gobernar para todos sin adoptar una doctrina parcial. Por esta razón, Ceniceros trató de establecer una conciliatoria interpretación del laicismo escolar que contribuyera a la pacificación doctrinaria del país. Opinaba que tanto el genuino espíritu religioso como el auténtico espíritu científico combatirían los fanatismos y prejuicios de cualquier signo.

El secretario subrayó los principios derivados de la Revolución e incorporados a la Constitución de 1917. Vinculó repetidamente la labor educativa, por una parte, con el propósito gubernamental de lograr la integración e independencia nacionales (artículo 3°) y, por otra, con las formas de propiedad y de tenencia de la tierra, legalmente establecidas (artículo 27°) y con el derecho al trabajo (artículo 123°). La SEP mantuvo la orientación educativa del sexenio por el derrotero de la filosofía educativa de Torres Bodet, con un marcado énfasis en la mexicanidad, o sea, el sentido de unidad nacional ("el máximo de orden y el máximo de libertad") y de arraigo en las patrias tradiciones, la tesonera insistencia en la formación moral y cívica de los estudiantes y la propicia contribución de la escuela a consolidar la familia.

El régimen de Ruiz Cortines desarrolló, primero, un esfuerzo encaminado a conciliar a todos los sectores de la población, de manera que la inevitable oposición de intereses de grupos y de clase se resolviera y superara por el trabajo que crea y por la cooperación que enlaza; segundo, cultivó la apertura a la colaboración con la iniciativa privada, en especial para el desarrollo de la enseñanza técnica; y, tercero, prestó una solícita atención a los problemas gremiales de los maestros, cuyos conflictos de 1956-1958 pusieron en graves aprietos al régimen. El gobierno desplegó un meritorio esfuerzo para mejorar los sueldos del magisterio más que para multiplicar el número de plazas. Ceniceros mismo señaló que el presupuesto educativo de 1952-1958 se cuadruplicó, mientras que el número de maestros apenas se había duplicado y el de alumnos había aumentado sólo un tercio.[17]

La acción más relevante del sexenio fue sin duda la creación, en 1958, del Consejo Nacional Técnico de la Educación. La SEP reconocía abiertamente así, tras algunas resistencias, la necesidad de planificar la educación, con un organismo que

[17] Recuérdese que en 1954 el peso se había devaluado a $12.50 por dólar.

subrayaba más el aspecto representativo de los diversos sectores magisteriales y administrativos que la capacidad de emprender auténticas investigaciones (Latapí, 1975, pp. 1324-1325).

11. La prensa y la educación en el sexenio del presidente Adolfo Ruiz Cortines

Numerosos artículos periodísticos sobre educación, que reflejan las preocupaciones de la opinión pública, se publicaron durante el sexenio del presidente Ruiz Cortines. Entresacamos los más importantes de ellos y los ordenamos por temas.

11 .1 *Los maestros*

El tema del maestro ocupó lugar destacado en los editoriales de la prensa. *El Universal* (agosto 23 de 1954) se lamentaba de que las organizaciones magisteriales de México habían atizado, en apoyo de situaciones sindicales o del logro de justos aumentos, la agitación en todo el país. El diario recordaba que el progreso de México y el bienestar del pueblo reclamaban de la actividad ciudadana sujetarse a las normas legales; a respetar el derecho e intereses de la colectividad; y al reconocimiento de la autoridad de todo gobierno. Se había insistido hasta la saciedad en la urgencia de mantener, de parte del cuerpo magisterial, el orden. La actitud de aquél implicaba la disminución de la actividad docente y ocasionaba irreparables perjuicios a la niñez y a la juventud. Se invitaba a los maestros a que abandonaran sus actitudes demagógicas, saturadas muchas veces de doctrinas exóticas, e impropias en el sentido nacional mexicano.

Ante el anuncio de una amenaza de huelga en Yucatán, y en apoyo a los maestros que pagaba ese estado, quienes demandaban se nivelaran sus sueldos con los de los profesores dependientes de la federación, *Excélsior* (enero 23 de 1956) denunció, como irritante injusticia, esta diferencia, pues los impuestos sostenían a otros educadores y una buena porción de aquéllos provenían de aportaciones de los estados. El diario invitaba a recortar las partidas de gastos extraordinarios, representación e imprevistos, que mermaban todos los presupuestos oficiales. Sólo de aquella guisa se evitarían diferencias hirientes entre los maestros del país.

Al celebrarse el Día del Maestro, *Excélsior* (mayo 15 de 1956) recordaba que no se hiciera sólo con discursos utópicos y demagógicos, sino que se reconociera todo lo realizado en el ámbito educativo desde la Colonia, pasando por el porfiriato, hasta llegar a la época posrevolucionaria, y que se le concediera a la escuela su peculiar importancia como comunidad formada por maestros y alumnos, cuya función es, por consiguiente, complementaria a la del hogar.

A propósito todavía de la fiesta del magisterio nacional, *El Universal* (mayo 17 de 1956) mencionaba las palabras del secretario de Educación Pública: el país exigía maestros más capacitados culturalmente, inquebrantables en su compromiso de educadores y responsables de consagrar su vida a la enseñanza. El diario reco-

nocía que no solamente faltaba una dinámica de la pedagogía sino, además, una mística educativa. "El maestro tenía que ser concebido en sus dimensiones y tarea de apóstol, no limitada ni definida por cláusulas contractuales, sino a la luz que alumbra las conciencias y sirve de guía a los pueblos".

11.2 *Las huelgas*

Más que en otros sexenios, las huelgas estallaron en crecido número en éste. ¿Más conciencia de los derechos magisteriales? ¿Mayor actividad de los líderes? ¿Mayor número de injusticias? ¿O prurito de introducir el desorden para obtener ganancias? Difícil sería responder en cada caso categóricamente a estas preguntas, aunque no se puede descartar *a priori* una combinación de varios factores.

El sexenio se inició con una huelga general de maestros del estado de Tamaulipas, la cual dejó sin clases a cerca de 100 000 niños. Ésta no afectó a los colegios particulares, pero sí a varias escuelas "Artículo 123°". Los maestros exigían que se les aumentaran los sueldos, totalmente insuficientes en esos momentos (*Excélsior,* febrero 3 de 1953), y objetaban que los obreros ganaban más, a pesar de que aquéllos tenían una larga preparación para la enseñanza. Amenazaron además con el peligro de que la huelga se extendiera a todo el país (*El Universal,* febrero 3 de 1953).

El profesor Manuel Sánchez Vite, secretario general del SNTE, conminó al gobierno con una huelga de 95 000 maestros. Éste admitió la justicia de las demandas magisteriales, pero alegaba que el presupuesto nacional no le permitía hacer otra cosa. La huelga se extendió a Nayarit (*El Universal,* febrero 4 de 1953) y los huelguistas respondieron al gobierno que la huelga podría suspenderse si se reintegraban a la SEP los 50 millones que se le habían sustraído. Jalisco resolvió adherirse a la huelga. A los tres días se levantaría ésta en Tamaulipas (*El Universal,* febrero 5 de 1953). Con todo, *El Universal* (febrero 7 de 1953) informó que se mantendría la huelga si el gobierno no accedía a las solicitudes de los huelguistas. Empero el día 17 (*El Universal*) los maestros aún estaban en huelga. Se dijo que muchos maestros desertaban de sus puestos para irse de braceros a causa de no ganar lo suficiente para sostener a su familia. *Excélsior* (febrero 16 de 1953), por su parte, declaró que la situación aún era grave en Baja California, Chihuahua, Guanajuato y Sonora, donde los maestros persistían en sus demandas (*Excélsior*, febrero 18 de 1953). Finalmente, el presidente Ruiz Cortines intervino e invitó a los huelguistas a deponer su intransigente actitud y volver a sus labores, tregua que éstos otorgaron por 60 días, mientras una comisión mixta de la SEP y de los maestros negociaba el aumento. Sin embargo, los maestros de Tamaulipas persistieron en el paro. La SEP suspendió entonces los pagos a los mismos (*Excélsior,* febrero 22 de 1953). En los días siguientes, la comisión resolvió el problema y los maestros percibieron un aumento que les devolvió la tranquilidad.

Pero mientras los maestros arreglaban sus diferencias con el gobierno, los agitadores trataban de hacer estallar una huelga en la Normal (*El Universal,* abril 10

de 1953). Entre las 23 peticiones de los huelguistas dirigidas a la SEP se encontraba la implantación de la coeducación. En vista de que no había habido arreglo entre la SEP y los partidarios de la huelga, *El Universal* (abril 12 de 1953) anunciaba que, a las 13:21 horas del día anterior, la asamblea de estudiantes normalistas había paralizado las labores en la Escuela Normal de Maestros. El secretario Ceniceros declaró, por su parte, que sólo cuatro de las 23 peticiones de los huelguistas habían quedado pendientes de solución. La prensa simultáneamente anunciaba (*El Universal,* abril 13 de 1953) que los huelguistas habían prometido conservar el orden. Al día siguiente, el licenciado Ceniceros declaró que se advertía desorientación entre los alumnos y que una minoría de ellos había precipitado el cierre de la escuela (*El Universal,* abril 14 de 1953). Intervino entonces el doctor Pedro de Alba, senador, quien hizo las siguientes declaraciones: 1) los dirigentes del movimiento de huelga eran más bien víctimas de una corriente demagógica reinante en el país; 2) el gobierno de Ruiz Cortines tenía un amplio programa en materia educativa y una de las pruebas de su buena disposición era haber nombrado secretario de Educación Pública al licenciado Ceniceros, salido de las filas del magisterio; 3) la Revolución Mexicana estaba a prueba ante el mundo entero en dos aspectos fundamentales: el triunfo del programa educativo y el del encauzamiento de la reforma agraria. Si se cometían errores, el pueblo mexicano quedaría desprestigiado ante el mundo entero; 4) la SEP estaba empeñada en revisar sus leyes y programas y esta iniciativa requería de un ambiente de cordura; 5) en los últimos años, la educación había perdido su impulso apostólico, algo impalpable que debía recuperarse perentoriamente (*El Nacional,* abril 15 de 1953). Más adelante, *El Universal* (abril 21 de 1953) anunciaba que la SEP estaba dispuesta a concluir la huelga si para el miércoles o jueves siguientes ésta no había terminado por vías conciliatorias. Además, el secretario de Educación Pública invitaba a los padres de familia a no intervenir, a fin de no complicar la situación, e insistió en que si la huelga no se levantaba el gobierno podría tomar drásticas providencias. A los dos días, los maestros propusieron celebrar una asamblea para dar término a la huelga y presentar una serie de sugerencias al secretario Ceniceros (*El Universal,* abril 23 de 1953). Un editorial del mismo diario (*El Universal,* abril 23 de 1953) comentaba que los estudiantes no tenían derecho a la huelga, pues no prestaban un servicio sino lo recibían, e informaba, además, de los cuatro puntos que la SEP no había aceptado como discutibles: la construcción de un nuevo internado, la construcción de un nuevo auditorio, el otorgamiento de 250 000 pesos para prácticas foráneas y la reimplantación de la coeducación.

El día 24 (*El Nacional,* abril 24 de 1953), la comisión mixta entregó al comité de huelga y al secretario de Educación Pública copia del proyecto de soluciones: se aceptaba el establecimiento de una dirección única, con la designación de un director general de la ENM, pero subsistiendo las tres secciones de la misma,[18] con sus

[18] Éstas eran: la sección de varones, la de mujeres y la nocturna.

administraciones completas. Asimismo, se recomendaba restablecer el consejo técnico consultivo. En cambio, no se admitía la centralización de la enseñanza normal, rural y urbana, por tener diferente carácter. Respecto de la construcción del internado normalista, el presidente Ruiz Cortines acordó que, mientras se construía el internado, se habilitara el edificio llamado "Casa Amarilla". Ningún cambio se prometía en el asunto de las becas, y sí en el valor de las raciones alimenticias, que subían de $2.25 a $5.00. En las otras recomendaciones se hacían sugerencias conciliatorias. Por su parte, el secretario exhortó a los estudiantes a llegar a un arreglo, pero sin sacrificar el principio de autoridad. Se esperaba la solución para el día 25 (*El Universal,* abril 25 de 1953). Con todo, no se logró ningún adelanto en el arreglo del conflicto de la ENM. Los estudiantes ni aceptaron ni rechazaron el pliego de sus resoluciones, sino acordaron celebrar una asamblea general (*El Nacional,* abril 26 de 1953). Se sentía una tendencia a que la huelga continuara. En vista de que la situación anómala se prolongaba, el secretario de Educación Pública hizo afirmaciones tajantes respecto de la prolongación de la huelga (*El Universal,* abril 28 de 1953). Los dirigentes normalistas, en entrevista con el secretario, le hicieron saber su decisión de continuar la huelga. Estando así la situación, la asamblea plenaria de maestros en la ENM exhortó a los huelguistas a poner fin a la anómala situación (*El Nacional,* abril 29 de 1953); un grupo idealista de normalistas pretendía mejorar el ambiente de estudios de la escuela, pero fuerzas extrañas, empeñadas en prolongar e intensificar el conflicto, intervinieron y lograron su propósito. Finalmente, la huelga terminó (*El Nacional,* abril 30 de 1953) y el presidente Ruiz Cortines felicitó a los estudiantes. Se admitió la inmensa mayoría o la totalidad de las peticiones de los huelguistas, pero no así el punto de la coeducación. La SEP coincidió en el deseo del alumnado de lograr una representación de la Sociedad de Padres de Familia, mientras *El Universal* (abril 30 de 1953) hablaba de una formidable escandalera al concluirse la huelga de los normalistas. Por fin, en acalorada asamblea en el Teatro al Aire Libre de la ENM y después de escuchar el informe del presidente del comité de huelga, Rafael Vázquez Carreño, se decidió levantar la huelga. Los estudiantes obtuvieron: 1) un único director general de la ENM, quien sería la autoridad de quien dependieran los departamentos existentes; 2) el internado sería administrado por la persona que designara el director general de internados; 3) los aumentos, concedidos para los subsidios semanales a los alumnos y becas, se harían a partir del principio del año de 1954; 4) el Consejo Técnico Consultivo, que se crearía dentro del plantel, estudiaría la reestructuración del mismo, escuchando las sugerencias pertinentes. Debería definirse bien la participación en él tanto de los padres de familia como de los maestros y alumnos; 5) la Sociedad de Padres de Familia debería integrarse en forma auténtica; 6) esta sociedad tendría carácter apolítico; 7) no se restablecería entonces la coeducación, sino que se dejaría a la comisión resolver en el futuro; 8) la SEP proporcionaría los elementos adecuados para el fomento del deporte y el arreglo del campo respectivo, pues tenía interés en promover el deporte como factor importante en la vida de la escuela.

11.3 *Los planes educativos*

A propósito de las actividades del gobierno, que afrontaba los problemas económicos, *Excélsior* (enero 16 de 1956) alababa a aquél por cuidar también los problemas educativos. Durante muchos años, México había encarado la grave cuestión de la cultura popular. Al integrarse como Nación, el país se encontró con una obra civilizadora no sólo inconclusa, sino apenas iniciada. No obstante la intensidad con que la Colonia trabajó a lo largo de tres siglos, quedaron atrás grandes núcleos de población hundidos en el ostracismo espiritual. La civilización autóctona quedó destruida y, sobre sus ruinas, trató de edificarse una civilización nueva, diametralmente opuesta, fundada en una diferente filosofía de la vida y encaminada a metas distintas de perfeccionamiento. Los disturbios posteriores a la Independencia, el largo proceso de la evolución política de México, la intolerancia sectaria y las influencias exteriores, empeñadas en borrar de México la herencia de la hispanidad, redujeron la obra educativa a su mínima expresión; excluyeron a la iniciativa privada; y postergaron a las instituciones de enseñanza, notoriamente aptas para elevar el nivel moral y suprimir el monopolio escolar. El progreso del país tropezó y sigue tropezando con el fuerte y resistente obstáculo de la incultura. Muchos afanes progresistas resultaron estériles, por no operar sobre una sólida base cultural.

11.4 *La coeducación*

Como el tema de la coeducación fue una de las banderas de la huelga de los normalistas, se publicaron algunos artículos sobre el tema en la prensa. Es de notar que los alumnos varones la pedían sin aducir razones claras para tal petición. Ésta parecía ser simplemente un ataque contra el nuevo secretario de Educación Pública, pues nadie en su juicio podría pensar que los estudiantes habían pedido la coeducación para aprovechar en los estudios. Materia digna de consideración era que la directora de la sección femenina de la ENM se manifestaba partidaria de la coeducación. Es indudable que ésta tenía sus ventajas; pero el punto central no era ése, sino si éstas pesaban más que las desventajas. Nadie podía dudar, con todo, que la citada directora debía cambiar sus opiniones... o la SEP cambiar a la directora (*Excélsior,* marzo 17 de 1953).

El criterio de los padres de familia era más seguro, pues ni los pedagogos superficiales, ni las mismas autoridades educativas ni menos, naturalmente, los estudiantes, podían ofrecer un juicio seguro. Es cierto que la coeducación ofrecía la oportunidad a los niños de conocerse mutuamente y, así, el roce con la mujer contribuiría a suprimir prejuicios en la realidad de la vida; ayudaría, además, a desterrar el mito de la inferioridad de la mujer, pero no se trataba sólo de si era conveniente en sí misma, sino de si lo era en todos los casos. Habría que decir que los sujetos de la conducción no se prestaban para experimentar, pues los niños eran inmaduros (*Excélsior,* marzo 26 de 1953). *El Universal* (marzo 27 de 1953), a su vez, adujo la

razón para que el secretario de Educación Pública aceptara la coeducación: la autorización de los padres de familia.

Un profesor señalaba, por su parte, una solución pragmática al problema de la coeducación. Hacía unos 25 años, cuando hubo un aumento súbito de población, la capital sufrió una crisis de alojamientos, misma que afectó los locales ocupados por las escuelas oficiales. Se impuso entonces un horario continuo, no por razón de las ventajas que en sí ofrecía, sino simplemente para aprovechar al máximo las instalaciones con las cuales se contaba. Así parecía ser el caso de la coeducación. No existían ventajas intrínsecas para introducirla. Más bien se trataba de aprovechar el espacio disponible, reuniendo al mayor número de niños y niñas. Todo sistema que incluía el modo simultáneo y mutuo era coeducativo. Por eso, los franceses distinguían claramente la "coeducación de los sexos". El artículo deploraba que se habían olvidado las razones convincentes que yacían en el fondo de la misma (*El Universal,* abril 1° de 1953).

11.5 *El analfabetismo*

El problema fundamental del país en materia educativa era el analfabetismo (*Excélsior,* enero 16 de 1956). Todos los esfuerzos realizados hasta entonces encontraban un formidable enemigo: el crecimiento demográfico de la población. El artículo recordaba que el titular de Educación Pública señalaba el objetivo para los niños de los jardines de infantes: la alegría de vivir y la confianza en sí mismo y en sus compañeros; en primaria, la conciencia que conocía las posibilidades del hombre para vencer a la naturaleza y ponerla a su servicio, y la del deber que armara sus hábitos; en la educación física y la educación técnica, la juventud que desea la capacitación para luchar por la vida. Por ello era muy importante que el secretario de Educación, en unión con el presidente de la República, acordaran un vasto plan con puntos tan importantes como impulsar y dar garantías a las escuelas particulares (*Excélsior,* enero 16 de 1956).

Excélsior (agosto 23 de 1956) alababa al secretario de Educación Pública que, sin tapujos de ninguna clase, señalaba el grave problema del analfabetismo del país y de América Latina: 14 millones de niños sin escuelas y 45 millones de adultos analfabetos daban un total de 60 millones de seres humanos que carecían de acceso a los instrumentos primarios de cultura, cifra equivalente a la población total de Francia, Bélgica y Suiza. El diario reconocía que la lucha emprendida por el país contra el analfabetismo había tenido altibajos. Con todo, sería injusto dejar de reconocer que la campaña tropezaba con un enemigo totalmente imprevisto, pero sumamente poderoso: el aumento de la población del país, de un 3% anual. El secretario de Educación Pública señalaba que cada año nacían en México entre 900 mil y un millón de niños —aumento equivalente a un nuevo estado de la federación— y los nuevos habitantes no sólo demandaban educación, sino también aumento en la producción en todas sus ramas, transportes, asistencia social, etc. El diario exhortaba al gobierno a proceder con mayor energía en la noble tarea iniciada hacía 12 años

y también invitaba a la iniciativa privada a vincularse a los esfuerzos que el Estado venía realizando.

La juventud deseaba capacitarse para la lucha y convenía subrayar que la administración de Ruiz Cortines atendía también al problema de la educación de la población indígena, porcentaje considerable en el crecimiento demográfico del país. Se esperaba que la iniciativa privada ayudaría a estas finalidades (*El Universal,* septiembre 10 de 1954).

11.6 *La educación fundamental*

Excélsior (enero 14 de 1953) apuntaba la desorientación que existía ante informes contradictorios: algunos decían que, como en años anteriores, muchos miles de niños en edad escolar no tendrían acceso a las escuelas por incapacidad material; en cambio, el director general de Enseñanza Primaria había dicho que casi ningún niño se quedaría sin inscripción en el primer año de las escuelas oficiales, cuyo cupo había aumentado con diez nuevos centros educativos, aptos para recibir a cinco mil alumnos; y que, en algunas escuelas, habría clases en tres turnos diarios y, en muchas más, en dos. Los tres turnos indicaban palmariamente la escasez de locales. Suponiendo que cada turno fuera de cuatro horas —la escuela funcionaría así 12 horas diarias—, ese tiempo era insuficiente para cumplir a conciencia con los programas escolares. El diario reportaba la voz común escuchada en la capital de que, en vez de gastar muchos millones en una suntuosa ciudad universitaria, habría sido preferible construir muchas escuelas primarias, ya que éstas son la base fundamental de la cultura del país.

Excélsior (julio 15 de 1953) informaba también de un suceso significativo: el jefe de la Sección de Estadística de la SEP había presentado un informe, fundado en cifras oficiales, el cual denunciaba que el esfuerzo de las autoridades por difundir ampliamente la enseñanza se perdía por intereses políticos: muchas escuelas recién abiertas debían clausurarse por falta de maestros que las sirvieran y hasta de alumnos que a ellas concurrieran. El informe indicaba una proporción desoladora de estas pérdidas y su autor sacaba la consecuencia razonable de que, antes de mandar construir establecimientos de enseñanza, se estudiaran cuidadosamente las necesidades de los pueblos a los cuales se destinaban y las posibilidades de éstos, los que gestionaban frecuentemente la construcción de escuelas para vanagloriarse de haberlas obtenido, aun sin contar con maestros para satisfacer la demanda. Recuérdese lo dicho más arriba: se construyeron escuelas a los bordes de las carreteras por pura ostentación, pues carecían de alumnos.

De la publicación de los resultados definitivos del Censo de 1950, cuidadosamente depurados, clasificados y reunidos en un informe inteligible y comparable, emergía un dato desconsolador: el número de mexicanos mayores de seis años que no sabía leer, era casi de 9 millones. Esto sucedía en 1950, cuando la campaña de alfabetización que engendraba las más risueñas esperanzas, llevaba apenas tres años de haberse iniciado con evidente entusiasmo (*Excélsior,* julio 23 de 1953). El

diario indicaba la necesidad apremiante de estudiar con cuidado las causas de este fenómeno, que podría considerarse un rotundo fracaso. Recordaba el ardor con que se había iniciado la campaña y la cuantiosa movilización de los recursos de la SEP en cartillas y demás útiles escolares. El editorial apuntaba algunas de las causas: enfriamiento del ardor inicial; carencia de técnica pedagógica de algunos de los alfabetizadores; y, sobre todo, falta de disposición del sujeto para recibir la enseñanza.

A la calamidad general de la escasez de escuelas para muchísimos niños se agregaba, en Oaxaca, el conflicto que mantenía sin maestros unas 90 escuelas oficiales, para contrarrestar la actitud de éstos que propugnaban por una nivelación del sueldo de los federalizados y los federales. La distinción, insignificante desde el punto de vista técnico, se reflejaba sobre los sueldos y dañaba a uno de los grupos. En caso de no resolverse el conflicto, los interesados irían a la huelga. Y concluía el diario: el paro de las escuelas primarias era una calamidad pública que debía evitarse o impedirse (*Excélsior,* octubre 7 de 1953).

En el mismo mes (*Excélsior,* octubre 30 de 1953), ante el anuncio de la construcción de 39 escuelas en el Distrito Federal, con un costo de tres millones de pesos, cupo para 16 mil alumnos y empleo para centenares de maestros, se sugería que, tratándose de planteles para medios populares, aquéllos llenaran modestamente todos los requisitos que exigía la pedagogía moderna.

La prensa dedicó todavía dos artículos más al problema de la alfabetización (*Excélsior,* enero 21 de 1954 y enero 21 de 1956). El primero recomendaba que, ante la escasez de dinero para poner en marcha un verdadero sistema de enseñanza obligatoria, se requería la urgente colaboración de todos los ciudadanos para dicha tarea. Y esta colaboración suponía, desde luego, el convencimiento de ser necesaria la alfabetización de los iletrados, pues éstos aún abrigaban sentimientos hostiles para recibir los beneficios de la mínima ilustración.

11.7 *Promoción de la mexicanidad*

El Universal (septiembre 10 de 1954) recordaba que el progreso de los grupos humanos, dentro de la evolución de la cultura, sólo era posible por el impulso del crecimiento creador de las nuevas generaciones. Entre los países de Latinoamérica, México emergía como uno de los que tienen fuentes más ricas y numerosas para integrar su nacionalidad. Se requería, por tanto, que la educación se impartiera con mentalidad integradora de la cultura y de la mexicanidad. La administración no debía experimentar, pues los niños eran inmaduros (*Excélsior,* marzo 26 de 1953).

11.8 *Invitación al desprendimiento*

A propósito de un acto de desprendimiento del presidente Ruiz Cortines, quien donó un terreno que poseía en su terruño para hacer construir una escuela y a ese dona-

tivo agregó modesta suma para comprar útiles escolares y deportivos —el presidente tenía un patrimonio personal muy modesto—, se propuso dicho gesto de ejemplo a todos los ciudadanos que estuvieran en posibilidad de contribuir, de alguna manera, a la noble cruzada de multiplicar las escuelas y de reducir las infortunadas manchas oscuras de la ignorancia que moteaban el territorio espiritual de la patria (*Excélsior,* junio 9 de 1953).

11.9 *Necesidad de reprimir los escándalos*

Excélsior (agosto 23 de 1956) señaló que la jefatura de Policía había impartido a sus agentes la orden de prevenir los desmanes callejeros de algunos estudiantes, quienes habían cometido infracciones contra el orden público y el Código Penal. El diario se quejaba de que la ciudad estaba en manos de pequeños grupos de jóvenes que cometían toda clase de tropelías. Lejos de pensar que los estudiantes debían tener algún privilegio frente a los artículos del Código Penal, debía creerse que ellos estaban más obligados que cualesquiera otros miembros de la sociedad a observar intachable conducta. Por tanto, debían ser sancionados sin contemplaciones cuando faltaban sistemáticamente a sus deberes cívicos. Si el principio anterior resultaba indiscutible para los estudiantes, con mayor razón debía aplicarse a los maestros. No que éstos hubieran incurrido en las mismas fallas que aquéllos. Con todo, no había ninguna razón que autorizara a los maestros a ventilar sus querellas políticas internas a costa de los educandos. Nadie ignoraba que había grandes dificultades gremiales. Mezclar lo uno con lo otro era enteramente impropio de la delicada misión que se les había confiado.

11.10 *Supresión de privilegios*

Las acepciones que algunas escuelas practicaban con ciertas personas públicas obligaban a los padres de familia a hacer luengas colas. *Excélsior* (febrero 26 de 1954) recordaba que la democracia existía también en el campo de la enseñanza. Aquélla obligaba a dar a todos las mismas oportunidades de que disfrutan los semejantes en el seno de una sociedad y en un momento dado. Los padres debían llegar a la secretaría de una escuela para obtener la deseada inscripción sin trámites y colas suplementarias. Las oportunidades debían ser iguales para todos sin que mediara lucro de ninguna especie, sino sólo el deseo de alcanzar un sitio en el aula de la más modesta escuela primaria (*Excélsior,* enero 1° de 1954). Se pedía a los aspirantes, por tanto, sujetarse a lo establecido en el reglamento. Lo odioso era que dichas normas tuvieran vigencia para unos y fueran letra muerta para otros.

11.11 *Necesidad de la educación privada aun existiendo la pública*

Un senador, maestro de profesión y presidente de la Segunda Comisión de

Educación del Congreso, declaró que el problema educativo en México era complejo y debía resolverse por medio de un impuesto especial. El senador pretendía que sólo el gobierno se ocupara de toda la educación y desplazara por completo a las escuelas particulares. El artículo indicaba que seguramente el senador ignoraba que existía una numerosa clase social opuesta a enviar a sus hijos a la escuela pública por temor de que se mezclaran y revolvieran con los de otras clases. Por otra parte, la introducción del impuesto era peligrosa, pues ¿quién lo recaudaría?, ¿el gobierno federal?, ¿y quién lo administraría y vigilaría que no se distrajera de su objeto esencial? (*Excélsior,* mayo 9 de 1956).

11.12 *Estatismo gubernamental*

Al mes de estas declaraciones, Manuel Ulloa (*La Nación,* octubre 24 de 1954) comentaba la posición del gobierno. Aquél reconocía que la SEP trataba de atenuar los aspectos más agresivos del régimen totalitario escolar, y a su vez le hacía varias preguntas al secretario, en su triple carácter de profesor, de abogado y titular de la SEP: *primera*, si el gobierno reconocía la dignidad de la persona humana y el derecho de ésta a educar a sus hijos dentro de sus convicciones, ¿la escuela negaría esas convicciones o guardaría silencio frente a ellas? En cualquiera de estos dos extremos, debía seleccionar el que salvaguardara la dignidad de la persona y de la familia, dignidad que el gobierno deseaba respetar; *segunda,* ¿en virtud de qué título pretendía el Estado definir la verdad? El propio secretario de Educación ponía de relieve cómo el Estado se había equivocado en 1917 y 1934 para acertar en 1946; *tercera,* ¿cómo podría la escuela educar para la libertad, cuando el artículo 3° constitucional negaba la libertad educativa; asignaba al Estado la función —que no le correspondía— de definir la verdad; y declaraba que contra las definiciones de éste no procedía juicio ni recurso alguno? ¿Podría decirse que el artículo 3° educaba para la libertad, cuando, según sus términos, se prohibiría ejercer el magisterio en México a Fray Pedro de Gante, Fray Toribio de Motolinía, y a los otros misioneros de quienes el secretario de Educación hacía merecido elogio? ¿Cómo podía luchar el artículo 3° constitucional por la formación integral de la persona humana, cuando la escuela se abstenía de hacer referencia a lo que constituía el fundamento, núcleo y alma de toda educación: la religión? ¿No se impedía en realidad el desarrollo de la justicia social, manteniendo el error del liberalismo individualista, fautor de una separación entre la vida privada y la vida pública de la persona, y el cual eximía —a quien cumplía sus deberes dentro de la familia— de los deberes de justicia social, como capitalista y/o empresario?; por último, si México era miembro de la ONU y había aprobado la Declaración de los Derechos del Hombre, ¿los padres tendrían el derecho preferente para escoger el tipo de educación que habría de darse a sus hijos "y el de la libertad de manifestar su religión... individual y colectivamente", tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica y la observancia? ¿Cómo se reconciliaba el reconocimiento internacional de derechos y libertades que dentro del país

el artículo 3° constitucional negaba? No existe evidencia de que el secretario de Educación Pública hubiera respondido a Ulloa.

11.13 *La planificación educativa*

El Universal (octubre 15 de 1954), por su parte, dedicó un editorial sobre la necesidad de la planificación educativa en México, debido al problema del analfabetismo, el cual hacía más imperiosa esta medida. El crecimiento de la población volvía prácticamente nugatorios los esfuerzos del gobierno por contener el alud de analfabetos. El editorial señalaba que el problema de la alfabetización comprendía cerca de 16 millones de habitantes: poco más de dos millones de niños que se habían quedado fuera de la escuela y, para atenderlos, se habrían requerido 350 mil maestros, cuando escasamente se contaba con la décima parte. Por otra parte, ni el presupuesto total de la federación alcanzaría para pagar a ese número de maestros. De ahí que en ningún país del mundo el gobierno, solo, afrontaba totalmente las necesidades educativas. La educación, por tanto, debía planificarse con una acción conjunta del gobierno y de los particulares, si bien aquél debería ser el principal sostén de la educación primaria. Tal labor de planificación obligaría a dedicar íntegramente el presupuesto de la SEP a las indispensables funciones educativas y administrativas, y a desterrar, en definitiva, la práctica de comisionar a maestros para labores sindicales u otras ajenas a la función docente, pues así se descuidaría la educación del país. Urgía, ciertamente, mayor apoyo de la iniciativa privada, la cual, por otra parte, demandaba con justicia la revisión del artículo 3°.

Poco después, a propósito del Informe Presidencial (*El Universal,* septiembre 4 de 1956), y comentando las palabras del presidente, el diario señalaba que aquél deseaba de las nuevas generaciones ser fieles a la ley del perfeccionamiento de la especie, no vivir en las luminosas enseñanzas de nuestro pasado, ni tampoco circunscribir sus preocupaciones tan sólo al presente, sino proyectar su pensamiento y acción para mejorar el futuro. Ruiz Cortines hacía resaltar el propósito de cumplir con el mandato constitucional de vincular el desarrollo armónico de la persona con el desempeño de las obligaciones para con la familia, la colectividad y la patria. El presidente señalaba que la acción gubernamental se desarrollaba con la erogación de más de dos millones y medio de pesos diarios aportados con el sacrificio del pueblo en momentos críticos, y reclamaba la correspondiente actitud de maestros y estudiantes de cumplir con su deber. Y a este propósito decía el presidente: "Vale mucho que lo cumplan... pero más [vale] saber cuál es para cumplirlo bien".

11. 14 *El tema de los libros de texto*

El Universal (abril 8 de 1953) atribuía la anarquía reinante en la fijación de los libros de texto a la carencia de objetivos en los programas correspondientes a los distintos ciclos que se impartían. La falta de objetivos concretos en la educación del

niño y la carencia de métodos pedagógicos propios autorizó a los maestros a proyectar y a redactar libros de texto, sin más guía que su actitud personal, provocando una situación anárquica y perjudicial a la unidad que reclama el desarrollo integral de los niños. El secretario Ceniceros señaló como características de los libros de texto el valor científico de éstos, así como el estar imbuidos de una auténtica mexicanidad en materia histórica y pedagógica. El secretario de Educación Pública proponía dos orientaciones fundamentales: la primera, los libros deberían seguir los programas que trataban de apoyar; la segunda pedía el amor a la patria y el amor a la tierra —que había visto nacer a los mayores y conservaba el recuerdo de los seres queridos—, el amor a los héroes, a los hijos ilustres que grabaron sus nobles acciones como modelos y cuya huella debían seguir los ciudadanos.

Leopoldo Salazar Viniegra (*Excélsior,* abril 18 de 1953) señaló que no siempre se invocaban razones válidas para oponerse a los libros de texto. La actitud de los padres de familia era más bien la de canjear, a título gracioso, las obras que no les gustaban por otras que sí les agradaban. Él opinaba que la mayoría de esos textos no se usarían de acuerdo con la "Escuela Nueva", por no ser producto de la observación y la experiencia directas de parte del colegial y por no encontrarse alrededor de los centros de interés.

Pedro Vázquez Cisneros (*Excélsior,* abril 27 de 1953), por su parte, tomaba pie de la campaña en contra de los libros de texto, superficial, según él, para tratar el problema más de fondo: los libros escolares no eran un problema autónomo, sino una derivación del problema básico y fundamental: el carácter estatista y atentatorio del artículo 3°, cuya interpretación abusiva había llevado a la SEP a arrogarse la facultad no gubernamental, sino pedagógica, de escoger y señalar los libros de texto que debían usarse, con exclusión de todos los demás, lo mismo en las escuelas públicas que en las privadas. La SEP no tenía derecho de imponer libros de texto obligatorios para las escuelas particulares, ni por el tenor del artículo 3°, ni tampoco conforme a la Ley Orgánica reglamentaria. En efecto, el artículo 3° imponía totalitariamente a los planteles particulares la obligación de cumplir los planes y los programas oficiales y daba al Estado la facultad dictatorial de imponer a la escuela privada planes y programas, pero no libros de texto, puesto que aquéllos podían cumplirse rigurosamente con diversidad de textos. Otro tanto indicaba, por su parte, la Ley Orgánica, cuyos artículos 39° y 61° pasaban por alto los libros de texto. Vázquez Cisneros pedía cierta elasticidad que permitiera a las escuelas primarias relacionarse con las necesidades y características del medio físico, económico y social en donde actuaban.

Francisco de Cosío (*Excélsior,* noviembre 19 de 1953) disertó, en general, sobre las lecturas infantiles, que se derivaban del cinematógrafo y la radio, cuyos temas truculentos y violentos solían ser lo corriente, tanto en las películas llamadas "aptas para menores", como en las novelas radiadas destinadas a todos: crímenes, robos, madres desnaturalizadas, hermanos que se odiaban, fugas y exilios. Estos temas deformaban la fantasía de los niños e influían en sus juegos en los que la pistola solía ser el instrumento preferido. El autor señalaba que, curiosamente, los censo-

res de películas y libros para la infancia solían ser muy rígidos en temas sexuales. Éstos eran, ciertamente, impropios para el niño, aunque dejaran quizá en él menor huella que la simpatía que emanaba de un pistolero o un atracador. El autor abogaba por introducir temas que abrieran a los niños los veneros de la bondad y el optimismo y añadía que habría que volver a la lectura de *El Quijote,* de los cuentos primitivos de príncipes, hadas y enanos, y de las novelas de Julio Verne, si se quería cultivar la fantasía infantil e impedir que se contaminara con la sórdida realidad de aquella época.

Por otro lado, *El Nacional* (enero 15 de 1954) anunció que la SEP desarrollaba un programa para abaratar la educación y hacerla más accesible al campesino y al obrero. Los padres pagarían menos por los gastos de libros y útiles, a partir del ciclo educativo del 2 de febrero. Dos acciones inmediatas tenía ese plan y una mediata: reducir el número de libros de texto, a cargo de la comisión especial que estudió el asunto con criterio estrictamente pedagógico; y desautorizar enérgicamente el exigir cuota alguna en las escuelas oficiales durante las próximas inscripciones. El plan mediato tendía al abaratamiento de los libros de texto y a evitar que, en lo sucesivo, el libro fuera también cuaderno de trabajo. Con estas normas, el secretario de Educación Pública expresaba que se restituiría la naturaleza del libro y se observaría también una nueva política en la lista de libros que se promulgaría durante el año: serían éstos menos en número. En el primer ciclo no habría más de un libro por año y, en los siguientes, se recortaría la lista para hacerla accesible económicamente a las clases menesterosas.

A propósito de la constitución de la Comisión Nacional Proabaratamiento del Libro, *Excélsior* (enero 24 de 1956) informaba del problema de la carestía de los textos y, en general, de los libros que encerraban un contenido de cultura. A esta información se agregaba que el asunto sería llevado hasta el presidente de la República. La solución no parecía fácil, como lo comprobaban los reiterados esfuerzos que, año con año, el gobierno había hecho para resolver el problema sin resultado alguno. El diario aguardaba que el asunto se revisaría a fondo y se resolvería, en forma tal que dejara de ser una pesadilla para los flacos bolsillos de estudiantes pobres y de padres de familia de modestos recursos, los más numerosos de la población. Por otra parte, el periódico, celoso de que el Estado no invadiera cada vez más el campo de la iniciativa privada, solicitaba a los editores y libreros sacrificar un porcentaje del lucro obtenido, para facilitar la resolución del problema en términos que no lesionaran la libertad de comercio. Deshacer un monopolio de editores y libreros para constituir otro de índole estatal no podría ser una solución aceptable.

Y el mismo tema se repetía más adelante (*Excélsior,* enero 28 de 1956). Se comentaba en esta ocasión el exagerado lucro que año con año producían los libros de texto. Entonces se sugirió que las autoridades señalaran un justo margen de ganancia para editores y libreros y, al mismo tiempo, protegieran a los padres de familia de modestos recursos, como lo era la mayoría de la población. El diario informó que el secretario de Educación Pública anunciaba que él se reservaba el

derecho de fijar los precios de los libros de texto, decisión que tomaría en el curso de la siguiente semana. El diario insistía en que el secretario de Educación Pública no se inclinara del lado del intervencionismo estatal, pero por otro lado reconocía que, ante un asunto en el que iba de por medio la formación de los mexicanos del mañana, las autoridades no podían cruzarse de brazos.

11 .16 *Las escuelas privadas*

Excélsior (enero 17 de 1953) señalaba que, entre los proyectos del gobierno de Ruiz Cortines, estaba el de alentar y estimular a los colegios particulares. México, cuyo Estado era pobre, no podía, sólo por los órganos del gobierno, resolver el problema de la enseñanza pública. Por tanto, requería el apoyo de los colegios particulares, mediante su lozano desarrollo y multiplicación. El editorial se refería especialmente a la creación de la Comisión Revisora de Libros de Texto que buscaba la forma de mejorar la calidad de su contenido y abaratarlos: la inmensa mayoría de los padres de familia eran pobres y muchos de los libros usados en esos momentos en las escuelas, incluso en las particulares incorporadas a la federación, eran nocivos para los tiernos espíritus de los niños.

Si el Ideario de la enseñanza mexicana tendía a formar el sentido de patria, la conciencia clara de los deberes que tenemos para con ella así como con la fraternidad y solidaridad humanas, nos obliga a empezar por los miembros de la comunidad mexicana. Los libros de texto, consiguientemente, debían tender a tales fines y abstenerse por completo de dividir y sembrar odios y resentimientos en los niños, quienes crecerían así llenos de complejos que ensombrecerían toda su vida. *El Universal* (marzo 1° de 1953) señalaba que la responsabilidad de la Comisión Revisora de Libros de Texto era grande. La SEP podía mejorar la calidad de los libros escolares y, al mismo tiempo, estimular a los escritores y pedagogos mexicanos, encargándoles la redacción de aquéllos dentro de los lineamientos que caracterizan la selección de maestros y alumnos.

CAPÍTULO XIV

EL PLAN DE ONCE AÑOS

1. La elección de Adolfo López Mateos

El sexenio de Ruiz Cortines llegaba a su fin y era necesario celebrar elecciones para elegir al sucesor. El partido oficial designó candidato a Adolfo López Mateos (1910-1969), quien había tenido a su cargo, junto con Roberto Amorós y José López Lira, la campaña política de Ruiz Cortines.

Los comicios de julio de 1958 favorecieron a López Mateos con 6 767 754 votos, o sea, el 90.43%; Luis H. Álvarez, candidato del Partido Acción Nacional, obtuvo sólo 705 303 votos, o sea, 9.42% y otros 10 346 votos se emitieron en favor de candidatos no registrados (González Casanova, 1969, p. 231).

Adolfo López Mateos era oriundo de Toluca, Edo. de México. Deportista, brillante orador y universitario, tomó parte en la huelga de la Universidad Nacional en 1929 y el mismo año en la campaña política de Vasconcelos; abogado en 1934, fue director del Instituto Científico y Literario de Toluca (1944); senador por su estado natal (1946) y, finalmente, secretario de Trabajo y Previsión Social (1952-1958).

Vasconcelos dijo a propósito de la elección de López Mateos: "Estoy encantado con la designación de un hombre brillante y bueno" (Díez de la Vega, 1986, p. 7).

López Mateos disfrutó, en su administración, de mayor prosperidad económica que sus predecesores, la cual le permitió impulsar al país a un nivel superior de desarrollo. Sufrió, a mitad de su gobierno (1960), de una crisis de confianza, ocasionada por una irreflexiva declaración de que "su régimen era de extrema izquierda dentro de la Constitución". Rectificada esta declaración con los hechos del respeto a la propiedad privada, la justicia y la libertad, y las garantías para las mismas, se granjeó de nuevo el apoyo popular y la estima pública que le ayudaron a mantener el peso a $12.50 por dólar. Introdujo una importante innovación política con la institución de diputados de partido (1962), inicio de una apertura hacia la oposición dentro del régimen. Consiguió la devolución del Chamizal, franja de tierra localizada entre Ciudad Juárez y El Paso, Texas, y producida, en beneficio de Norteamérica, por una desviación del Río Bravo. Fundó el Instituto del Seguro Social para Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y el Instituto Nacional de la Infancia (INPI), que encomendó al cuidado de su esposa. Cultivó amistosas relaciones

con los gobiernos de Francia, Holanda, Norteamérica y otros países. Durante su administración, el presidente John F. Kennedy (1917-1963) y su esposa visitaron México, así como el presidente Charles De Gaule (1890-1970), entre otros jefes de Estado. Dio participación en las utilidades de las empresas a los obreros; obtuvo la sede de los Juegos Olímpicos de 1968 en México y nombró un gabinete de hombres bien preparados.[1]

Sin duda ninguna, la designación de Torres Bodet como responsable del ramo de educación, fue la más acertada del gobierno de López Mateos.

2. JAIME TORRES BODET

Ávila Camacho había comunicado a Torres Bodet que serviría en el gabinete de Miguel Alemán. Así fue. En diciembre de 1946, Torres Bodet recibió el nombramiento de secretario de Relaciones Exteriores de México y hubo de archivar, por entonces, sus esperanzas de tornar a la vida privada y al cultivo de la literatura.

El volumen de sus memorias, que cubre los años 1946-1948 —su gestión como secretario de Relaciones Exteriores—, lleva el título de *Victoria sin alas,* alusión a la victoria lograda por las democracias, sin haber podido disfrutarla de hecho. La estatua de la "Victoria de Samotracia" del Louvre tenía alas. Era una victoria real. Torres Bodet escogió como símbolo del fin de la Segunda Guerra Mundial una estatua de la victoria sin alas, incapaz de volar. La guerra fría siguió a la guerra caliente y, en vez de paz, el mundo empezó a vivir en un estado de tregua armada.

Torres Bodet, a cargo de las Relaciones Exteriores de México, trabajó, durante dos años, por la unidad y la cooperación entre los países del occidente y del mundo entero. Al reunirse el Consejo Ejecutivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO, en inglés) (noviembre 23 de 1948) en Beirut, Líbano, propuso aquél a Jaime Torres Bodet para suceder al célebre biólogo inglés sir Julian Huxley (1887-1975), director general de la institución. El secretario de Relaciones Exteriores discutió la propuesta con el presidente Miguel Alemán, a quien expresó su deseo de permanecer en el gabinete, si el presidente así lo disponía. Alemán sonrió. Sentía perder a don Jaime, pero lo felicitaba por el honor que se le había conferido y, con él, a México. Elegido en la Tercera Sesión General de la UNESCO, Torres Bodet aceptó la distinción "que consideré un honor para mi país".

[1] Manuel Tello, Relaciones Exteriores; Gustavo Díaz Ordaz, Gobernación; Julián Rodríguez Adame, Agricultura y Ganadería; Javier Barros Sierra, Obras Publicas; Walter C. Buchanan, Comunicaciones y Transportes; Jaime Torres Bodet, Educación Pública; Agustín Olachea, Defensa Nacional; Antonio Ortiz Mena, Hacienda y Crédito Público; Raúl Salinas Lozano, Industria y Comercio (antes, Economía); Manuel Zermeño Araico, Marina; Eduardo Bustamante, Patrimonio Nacional; Alfredo del Mazo, Recursos Hidráulicos; José Álvarez Amézquita, Salubridad y Asistencia; Donato Miranda Fonseca, Secretaría de la Presidencia; Salomón González Blanco, Trabajo y Previsión Social; Ernesto P. Uruchurtu, Jefe del Departamento del Distrito Federal.

Fue el primer mexicano en ocupar un cargo de proyección internacional. México podía estar orgulloso de él (Torres Bodet, 1970, pp. 334-337).

No estaría completa la figura de Torres Bodet como secretario de Educación Pública en el sexenio de López Mateos, sin mencionar su gestión en la UNESCO que, unida a su desempeño del cargo de secretario de Educación Pública en el régimen de Ávila Camacho, lo preparó, en forma excepcional, para ocupar, por segunda vez, el mismo puesto (Torres Bodet, 1970, pp. 345-357).

Torres Bodet pudo hacer poco en la UNESCO. La falta crónica de medios económicos impedía la realización de planes a largo plazo. Sin embargo, logró el establecimiento del primer Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina, en Pátzcuaro, Mich. Un segundo centro se fundó en Egipto, para ayuda de las naciones árabes, más o menos al tiempo de que Torres Bodet renunció al cargo. Torres Bodet se encontró, cara a cara, con la tarea de inyectar un poco de dinamismo en una institución con objetivos de largo alcance y medios modestos. Torres Bodet se preguntaba, al mismo tiempo, cómo podría lograr sobreponerse un poco a la inercia pomposa y superficial de una burocracia internacional que lo había desanimado cuando, en 1947, visitó a los funcionarios de la Organización de las Naciones Unidas (Torres Bodet, 1970, p. 330).

La UNESCO buscaba en aquellos días su identidad. Proliferaban los planes, la energía se difundía y el dinero se gastaba. Torres Bodet trató de coordinar, refinar y enfocar los esfuerzos de la organización a unas cuantas áreas relacionadas íntimamente con los objetivos de la institución. En vista de que no lograba conseguir los medios económicos adecuados, Torres Bodet presentó su renuncia en 1950. Un presupuesto inadecuado demostraba falta de fe en la UNESCO, en cuyo caso no le interesaba dirigir la organización. Con un voto unánime de confianza y una promesa de más dinero, el consejo central rehusó su renuncia. El presupuesto se le aumentó en 1951 ligeramente, pero en 1952 hubo un corte de fondos superior todavía al de 1950. Esta vez Torres Bodet renunció irrevocablemente. El golpe de su renuncia resultó más eficaz que su presencia para lograr los propósitos de la UNESCO, según lo señalaba su sucesor, S. M. Sherif de Pakistán, en un discurso de noviembre 26 de 1952 (Cowart, 1963, p. 226).

En 1953 Torres Bodet abandonó la UNESCO. Su separación no significaba que había modificado sus ideas: la paz se logra más fácilmente por la cooperación internacional en la educación, la cultura y el desarrollo científico que por las armas. La mayoría de las naciones pertenecientes a la UNESCO, al rehusar el adecuado apoyo financiero a la institución, manifestaba creer que la paz se conseguiría más eficazmente con la compra de armamentos.

Torres Bodet regresó a México y se dedicó a escribir artículos en *Novedades* y en *Mañana* y, también, a redactar su autobiografía. En julio fue elegido miembro del Colegio Nacional, preparó sus primeras conferencias sobre tres descubrimientos de la realidad: Stendhal,[2] Fëdor M. Dostoievsky (1821-1881) y Benito Pérez

[2] Pseudónimo del escritor francés Marie Henri Beyle (1783-1842).

Galdós (1843-1920). Cuando se recobraba de un padecimiento de la vista, el presidente Ruiz Cortines le propuso escoger una embajada. Eligió la de París, donde permaneció hasta 1958, cuando renunció y, cansado de la vida pública, determinó dedicarse a escribir y a enseñar literatura.

Pocos días después de su vuelta a México, el presidente Ruiz Cortines citó a Torres Bodet a Los Pinos para presentarle al presidente electo Adolfo López Mateos.

Torres Bodet cuenta así su entrevista con López Mateos:

> Había pensado en mí para que continuase —y ampliase— la obra iniciada durante el mandato del presidente Ávila Camacho. Le agradecí el concepto que daba la impresión de tener en mis aptitudes, pero le manifesté que no codiciaba, en manera alguna, un puesto en el gabinete... Sonrió con la más afable de sus sonrisas. Y no volvió, por lo pronto, a abordar el tema... Regresé a mi casa con la esperanza de ver sorteado un peligro inmenso: el de caer, otra vez, en el engranaje de la máquina burocrática (Torres Bodet, 1974, p. 187).

Poco duró la tregua. López Mateos pidió a Torres Bodet que le enviase un memorándum en el cual le indicara —en términos generales— lo que convendría intentar en materia de educación pública. "Escribí ocho o nueve páginas, que resumían un programa muy ambicioso. Insistí sobre la urgencia de aumentar de manera considerable el importe del presupuesto. Dadas las exigencias, el programa iría probablemente al cesto de los proyectos irrealizables". No fue así. Una tarde, el licenciado López Mateos le habló desde San Jerónimo. Había leído el memorándum y deseaba que Torres Bodet le explicara algunos detalles.

> Fui nuevamente a verlo [relata] y, en tal ocasión perdí... "Encuentro excelente el programa", me dijo, después de los comentarios que hicimos a diversos párrafos de ese texto —"pero la persona adecuada para ponerlo en práctica —agregó señalándome con el índice— es a mi juicio, usted"... Traté en vano de disuadirlo. Sugerí varios nombres de mexicanos que lo harían, sin duda, menos mal que yo. Invoqué mi fatiga y el estado de mi salud. No lo persuadieron mis argumentos. Hizo alusión a mis deberes, ¿no había yo adquirido en la UNESCO, una experiencia que tenía la obligación de entregar a México?... Más vencido que convencido, salí del despacho de San Jerónimo. En el automóvil, durante el trayecto, me asombraron —como si fueran ajenas— mi falta de persistencia y la facilidad final de mi aceptación. A mi mujer, que estaba aguardándome en casa, me limité a decirle, como quien confiesa un pecado: —"no conseguí evitarlo... iré nuevamente a la Secretaría de Educación" (Torres Bodet, 1974, pp. 187-189).

Torres Bodet regresó una vez más a la oficina de la Secretaría de Educación Pública, y nombró al licenciado Ernesto Enríquez subsecretario y a Rafael Solana secretario privado.

> Nos rodearon algunos empleados y múltiples periodistas. Pronunció Ceniceros, entonces, un breve y cordial saludo. Agradecí sus palabras. Terminando el acto, me quedé solo. Volví

> mis ojos a mi antigua mesa de trabajo. Seguía ahí la Minerva —de bronce y mármol— comprada 37 años antes por Vasconcelos. La continuidad de aquella presencia me confortó... (Torres Bodet, 1974, p. 195).

El recién nombrado secretario quiso recibir, enseguida, a más de 300 maestros y maestras que estaban aguardando en los corredores. Le conmovieron, en muchos de ellos, la palidez, las canas y las arrugas. Pertenecían a la vieja guardia de 1944. Recordaban los días de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la *Biblioteca Enciclopédica Popular,* el Instituto de Capacitación del Magisterio y el Programa Federal de Construcción de Escuelas. Humildes y esperanzados, esos hombres y mujeres deseaban todavía creer en él. Los encontró dudosos y asustados por los elementos jóvenes de la profesión. ¿Qué había sucedido desde 1946 para producir esta situación? Parecía que los ideales de la Revolución eran insuficientes para moverlos. Habían visto a los políticos canalizar, en nombre del progreso económico, los beneficios de la Revolución hacia sus propios bolsillos y a los de los banqueros y empresarios. No eran los agricultores ni los obreros quienes obtenían provecho. Los maestros se aliaron entonces con algunos sindicatos, especialmente los de ferrocarrileros y telefonistas, para presentar sus demandas al gobierno, olvidando, como le parecía a Torres Bodet, que solamente el hombre cumplidor del propio deber tiene el derecho de exigir a los demás (Torres Bodet, 1974, p. 200).

3. El Plan Nacional de Enseñanza Primaria

Al mes escaso de haber tomado posesión de la presidencia, el licenciado Adolfo López Mateos envió al Congreso[3] una trascendental iniciativa: estableció una comisión encargada de resolver el problema de la educación primaria (artículo 1°), cuyas metas eran: estudiar un plan nacional para incorporar al sistema de enseñanza primaria al gran número de niños que no la recibían (se calculaba un millón); dotar al sistema de las plazas suficientes para inscribir anualmente en el primer año de primaria a todos los niños de seis años; y mejorar el rendimiento terminal del sistema primario, de suerte que el 38% de los niños inscritos en primero de primaria en 1965, la terminaran en 1970. Hasta 1950 sólo 16 de 100 llegaban a sexto año. El plan no pretendía solucionar definitivamente el problema escolar de primaria. Aspiraba sólo a satisfacer la llamada "demanda real", es decir, aumentar la capacidad de la primaria, para evitar que ningún niño se quedara sin escuela (*Educación, Revista de Orientación Pedagógica,* 1959, (No. 1) (julio), pp. 183-188). Éste era el Plan de Once Años.

El secretario de Educación Pública, Torres Bodet, presidía la comisión, cuyos miembros eran: Antonio Castro Leal, Enrique Olivares Santana, Caritino Maldonado, Ramón Ruiz Vasconcelos y Francisco Hernández y Hernández, con representantes de Gobernación, Francisco Hernández; Hacienda, Genaro Hernández de la

[3] Véase el decreto en el *Diario Oficial* (diciembre 31 de 1958).

Mora; y de la presidencia, Octavio Novaro; y con los asesores: Ana María Flores, de Industria y Comercio; Emilio Alaniz Patiño, del Banco de México; y Enrique W. Sánchez, del SNTE. Manuel Germán Parra fungía como secretario (Torres Bodet, 1974, p. 224).

El Plan partía del dato básico del número de niños de seis a 14 años que había que atender. El dato del último censo (1950) no era real. Se pidió a la Secretaría de Industria y Comercio calcularlo y ésta dio el de 7 663 455. Ahora bien, el total de niños de esas edades ascendía, en 1959, a 7 436 561. El Departamento de Estadística Escolar proporcionó a su vez el número de niños inscritos en los planteles primarios públicos y privados: 4 436 561. Por tanto, el déficit escolar sería de unos 3 196 894 niños, o sea un 42% de la población escolar de primaria (*Acción educativa... 1959-1960*, p. 33).

En octubre 19 de 1959, la comisión presentó a López Mateos el plan para resolver el problema de la educación primaria en el país: México había dejado de ser un país predominantemente agrícola. Sólo la mitad de su fuerza de trabajo (52%) se dedicaba a las labores del campo, que en 1940 ocupaba las dos terceras partes (65%). El nivel educativo medio de la fuerza del trabajo en el país era inferior al que necesitaba una nación semindustrializada como México.

El Séptimo Censo General de la Población de 1950 reveló que, de 100 personas mayores de 25 años, la proporción de los que habían aprobado cada una de las etapas escolares era la siguiente:

CUADRO 70

Proporción de personas aprobadas en cada grado

Número de personas	*Número de grados aprobados*	*Clase de eneñanza*
46	Ninguno	Ninguna
48	1 a 6	Primaria
3	7 a 9	Secundaria, prevocacional y especiales
2	10 a 12	Preparatoria, vocacional y/o normal de enseñanza primaria
1	13 a 16	Superior: universitaria y técnica

(*Acción educativa... 1959-1960,* p. 30).

Si se multiplicaba el número de personas que había cursado cada etapa educativa por el promedio de grados de cada etapa, para obtener un promedio general, resultaba un nivel educativo medio de la población adulta de apenas dos grados escolares.

La situación había mejorado en el último decenio, pero no estaba a la par con la veloz transformación del país. Los datos de 1956 indicaban que de cada 1 000 que ponían el pie en el peldaño de la primaria, solamente uno llegaba al último grado de la profesional (cuando para adquirir el título correspondiente se requerían 16 años de estudio).

En el curso de los seis primeros grados quedaban 866; al umbral de la segunda enseñanza llegaban 59; de ellos desertaban 32 a través de los grados de secundaria, prevocacional y especial y quedaban 27. Al bachillerato concurrían nueve, de los que todavía desertaban algunos en los dos o tres grados escolares de ese tramo. Así la deserción total se elevaba a 994 y, finalmente, a estudios superiores ingresaban seis, de los cuales todavía desertaban cinco en la carrera.

El Plan no se proponía resolver íntegramente el problema nacional de la educación primaria, que no sólo dependía de un programa de índole educativa. El factor económico influía también en permitir tan pequeño número de niños con preparación académica. Las enfermedades, por su parte, contribuían. El Plan no se limitaba a proyectar nuevas escuelas de primaria para el futuro, sino proponía el mejoramiento de las existentes. Obviamente, la comisión restringió sus proporciones al sistema federal.

En 1919, sólo el 24% —la cuarta parte— de la población recibía la primera enseñanza; en 1958 era de 58%. Algo se había adelantado. El plan de la comisión señaló que la deserción escolar en el sistema urbano había sido del 77%, en los alumnos de la generación 1951-1956. Había disminuido la intensidad; pero asumía aún proporciones deplorables.

La deserción escolar en el campo era todavía más consternadora, como aparece en el cuadro 71.

CUADRO 71

Distribución de alumnos por grados

Grado	*I*	*II*	*III*	*IV*	*V*	*VI*	*Aprobaron el 6° grado*
Números de alumnos	828 551	327 471	169 119	64 773	26 986	19 241	15 498

(*Acción educativa... 1959-1960,* p. 38).

De cada 100 alumnos campesinos inscritos en 1951, sólo dos terminaron los estudios en 1956.

Un examen atento de este fenómeno reveló dos características del sistema escolar que deformaban la perspectiva y hacían aparecer la intensidad del fenómeno mayor de lo que era en realidad: un solo maestro atendía en el campo a un gran

número de niños en el primero, segundo y tercer grados. Además, según los datos, el 81% de las escuelas primarias rurales carecían, en 1957, de los tres grados superiores. Así se explicaba la enorme deserción al finalizar el tercer grado. El cuadro siguiente describe el aprovechamiento:

CUADRO 72

Aprovechamiento de los alumnos

Movimiento y aprovechamiento	*Número de alumnos* 1954	1955	1956	*Por ciento respecto de la inscripción* 1954	1955	1956
Inscripción	2 133 613	2 295 576	2 411 782	100	100	100
Aprobados	1 531 670	1 653 456	1 748 835	72	72	73
Reprobados	259 649	285 051	297 480	12	12	12
No presentados	87 795	88 930	88 960	4	4	4
Bajas	254 499	268 047	276 457	12	12	11
Existencias a fin de año	1 879 114	2 027 529	2 135 275	88	88	88
Asistencias medias	1 751 460	1 890 106	1 998 106	82	82	82

(*Acción educativa... 1959-1960,* p. 40).

Cada año aprobaba, en promedio, el 72% de los alumnos inscritos. Por tanto, la proporción de los desertores y de los repetidores no era mayor del 28%. Una porción que se calculaba en 16% repetía los cursos, aunque no necesariamente al siguiente año. El 12% abandonaba las aulas temporal o definitivamente.

El sistema escolar de 1959-1960 aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 73

Alumnos inscritos en el sistema escolar 1959-1960

Grados escolares	*Alumnos inscritos*	*Por ciento respecto a la inscripción* Total	Del 1er. grado
VI	201 365	4.55	10.51
V	265 306	5.98	13.81
IV	389 530	8.78	20.28
III	661 047	14.90	34.42

II	998 226	22.50	52.00
I	1 920 587	43.49	100.00
	4 436 561	100.00	

(*Acción educativa... 1959-1960,* p. 41).

La comisión previó la creación de 21 249 nuevos grupos en los cinco años restantes del sexenio, con un promedio de 54 alumnos inscritos al iniciarse el curso. Señaló la necesidad de dotar de aulas para la impartición de la enseñanza y, sobre todo, de preparar a los maestros que se necesitaban. Éstos eran 67 000, con un promedio de 5 600 en los cinco primeros años del plan.

Para afrontar la situación, la SEP disponía de un sistema de escuelas normales de 28 planteles rurales, tres federales urbanos foráneos y tres federalizados. Los egresados de éstos serían entre 23 000 y 28 000 maestros en el lapso del sexenio.

Se requería, por tanto, rehabilitar el sistema de escuelas normales, así como iniciar los Centros Normales Regionales que podrían ser Iguala, Gro.; Ciudad Guzmán, Jal.; y la Ciudad de Chihuahua.

La comisión sugería emplear también, durante el tercer año, a los alumnos de secundaria como maestros empíricos, y en otra parte hablaba de la rehabilitación del sistema. Señalaba que había 36 735 aulas rurales en servicio, que requerían obras de reparación. El plan preveía la construcción de poco más de 17 000 aulas provistas de casas para el maestro. Las escuelas urbanas presentaban una mejor condición: sólo había 2 518, incluidas las del Distrito Federal.

Los maestros no titulados —27 187— constituían un problema, máxime cuando 16 284 no se habían incorporado aún al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, respecto del cual se alentaban grandes esperanzas.

La comisión solicitaba que la iniciativa privada cooperara con el desarrollo de las escuelas particulares y un presupuesto suficiente para llevar adelante el plan. Debía lograrse asimismo la cooperación de los estados y municipios (*Educación. Revista de Orientación Pedagógica,* 1959 (No. 3) (diciembre), pp. 37-92; *La obra educativa en el sexenio 1958-1964,* 1964, pp. 21 -42; Torres Bodet, 1972, pp. 226-233).

El presidente anunció el plan en Querétaro (diciembre 1° de 1959). Se comprometía a ejecutar todas las medidas encaminadas a la expansión del sistema, con la edificación de 3 000 nuevas aulas previstas para 1960, la creación de 4 000 plazas docentes, con la ampliación de los servicios del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con el fortalecimiento de las normales, y la instalación de Centros Regionales de Enseñanza Normal, imprescindibles para la formación de maestros (Torres Bodet, 1972, p. 234).

4. LA CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN

Torres Bodet había sido el autor de la campaña de 1944 y el presidente de la República podía expedir leyes de emergencia. Así lo hizo Ávila Camacho con la ley de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

Concluida la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), la Campaña prosiguió y, simultáneamente, México amplió su sistema de educación escolar. El conjunto anual de niños inscritos en las escuelas primarias pasó de 2 394 000 a 4 105 000. Pese a que el índice de analfabetismo se había reducido lentamente, el número de iletrados, en términos absolutos, era mayor en 1964 que en 1944, pues la población había crecido más rápidamente que los medios para educarla. Fue entonces cuando López Mateos lanzó el Plan de Once Años que trataba de extender lo más posible la educación primaria.

El cuadro siguiente muestra cómo había avanzado el país en la lucha contra el analfabetismo, con las cifras del año 1944 hasta 1964: veinte años.

CUADRO 74

Avance de la lucha contra el analfabetismo

Años	*Población de 6 años y más (H y M)*	*Población alfabeta (H y M)*	*Población analfabeta (H y M)*	*Alfabetismo* %	*Analfabetismo* %
1944	18 341 033*	8 571 972	9 769 061	46.74	53.26
1950	21 380 389	12 985 045	9 295 344	56.52	43.48
1958	26 864 286*	16 895 482	9 968 804	62.89	37.11
1960	28 442 333	18 092 852	10 349 381	63.61	36.39
1964	31 881 978*	22 665 345	9 216 633	71.09	28.91

* Cifras calculadas.
(*La obra educativa en el sexenio 1958-1964,* 1964, p. 264).

Los frutos del Plan de Once Años y de la Campaña, iniciada anteriormente, eran perceptibles. De acuerdo con las investigaciones realizadas por la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio, el índice de analfabetismo —en la población de seis años o más— se situaba entre el 27.81 y el 28.91% en 1964. Es decir, de 53.26% en 1944, y de 36.39% en diciembre de 1960, disminuyó más del 24% en el espacio de cuatro lustros y, lo que es aún más estimable, en casi el 7.5% durante los cuatro años de 1960 a 1964.

El explosivo crecimiento demográfico del país dio lugar a un hecho aparentemente contradictorio. Mientras de 1950 a 1960 el índice de analfabetismo disminuyó en un 7.09%, el total de iletrados aumentó, pues eran 9 295 000 en 1950 y fueron 10 349 000 en 1960. Esta cifra ominosa empezó a decrecer. Según los estudios de la Dirección General de Estadística, los analfabetos de seis años o más eran, en 1964, 9 216 000, dato que todavía no podía satisfacer. El esfuerzo fue gigantesco. El país, que en 1944 tenía 21 674 000 habitantes, en 1964 había crecido a 40 millones. Y en 16 años se logró abatir el índice de analfabetismo de modo muy sensible.

Tal esfuerzo se debió sólo a la perseverancia del pueblo. No hubo ayudas financieras del extranjero, ni tampoco medidas de compulsión. La Campaña nunca urdió sanciones sino, al contrario, propuso estímulos honoríficos.

Torres Bodet señalaba, respecto de la alfabetización, que el promedio anual de alumnos aprobados en primer grado fue, entre 1958 y 1959, en las primarias del país, de 966 541 niños. El mismo promedio para el periodo 1959-1964 subió a 1 499 639, es decir, un incremento porcentual anual de 49.98%. Los alumnos aprobados en el segundo grado fueron, entre 1950-1958, en promedio, 584 705: esa cifra ascendió, en 1959-1964, a 955 515, o sea, un 63.41% de aumento anual.

Las diferencias fueron, entre el número de personas alfabetas, de 1950 a 1960, de 6 007 907 individuos, o sea, al año fueron alfabetizados 600 790 individuos. En cambio, durante el periodo 1959-1964, la diferencia fue de 4 572 393, es decir, al año fueron alfabetizadas 1 143 098 personas, o sea, un incremento porcentual anual de 90.26%.

La cifra de analfabetos en el país era de 10 349 381 (diciembre de 1960) y disminuyó hasta 9 216 633 individuos en diciembre de 1964 (*La obra educativa...,* 1964, pp. 257-267).

5. La enseñanza rural

E1 Plan de Once Años consideró en forma especial el problema de los niños indígenas. En 1958, en los municipios con población indígena mayor del 20%, funcionaron 3 345 escuelas primarias, atendidas por 6 561 maestros al cuidado de 301 957 escolares; en 1964, en municipios con igual porcentaje indígena de población, hubo una inscripción de 607 868 alumnos, en 5 323 escuelas con 12 042 maestros. Durante el lapso de seis años se logró un aumento sensible de 1 978 escuelas, 5 481 maestros y 305 911 alumnos en el área indígena. Se prefirió que los maestros fueran de origen indígena y que hablaran la lengua nativa.

Funcionaron, además, 23 internados de enseñanza primaria para jóvenes indígenas, dos más que en 1958, y se terminó la construcción de tres edificios, para otros tantos internados, en Zinacantán, Chis.; San Antonio Eloxochitlán, Oax., y Alcozauca, Gro.

El alumnado de éstos pertenecía, por su clasificación lingüística, a distintos grupos étnicos, integrados por jóvenes de la región donde estaba el plantel y cuyas edades fluctuaban entre los 10 y los 14 años. La población escolar (1958) era de 2 722 alumnos, de los cuales terminaron su educación primaria 672; en 1964 la población era de 5 221 y de ésta egresaron 1 053.

El acuerdo presidencial de febrero 11 de 1959 autorizó a la SEP para reestructurar, previo cuidadoso estudio, el sistema de educación agrícola y darles nueva fisonomía a sus planteles, de suerte que su influencia educativa llegara a los lugares y centros de trabajo del hombre del campo, evitando así el desarraigo de la población rural.

A iniciativa de la SEP, se integró, con sus representantes y los de la Secretaría de Agricultura, una comisión mixta. Se examinó y aprobó el nuevo proyecto que confiaba la educación agrícola a la educación de las brigadas móviles de promoción agropecuaria —eran la escuela misma—, desplazándose a la comunidad, para actuar en el propio lugar del trabajo y residencia habitual del campesino. Así se podía dar objetividad a las enseñanzas y se evitaba el perjudicial abandono de las ocupaciones cotidianas de los campesinos. Las brigadas se sujetaban a itinerarios y planes preestablecidos, de acuerdo con los estudios previos de las zonas de influencia, y realizaban las siguientes actividades: impartir una enseñanza agropecuaria fundamental, de tipo general, enriquecida con las demandas del medio regional; promover el aprovechamiento racional de los recursos naturales ligados a las exploraciones agrícolas y agropecuarias; procurar el mejoramiento progresivo de las condiciones materiales de vida de la comunidad rural y, finalmente, elevar en su cultura al campesino.

La comisión sugirió, en vista de la situación rural, establecer centros de enseñanza agropecuaria fundamental, a fin de proporcionar a los campesinos cursos breves agropecuarios y de industrias conexas, sin requisitos de escolaridad, ni organización seriada de asignaturas, ni de grados o certificados. Por tanto, en 1959 la SEP transformó en normales rurales y en centros de enseñanza agropecuaria fundamental, las dos escuelas prácticas de agricultura que tenían adscritas brigadas de promoción agropecuaria. Los Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola (CECATA) se situaron en los mismos lugares de los centros de enseñanza agropecuaria fundamental y funcionaron, con carácter experimental, hasta agosto 1° de 1963, cuando fueron inaugurados. En diciembre 20 de 1963 se promulgó la ley que establecía la educación normal para los profesores de Centros de Capacitación del Trabajo Agrícola e Industrial (CECATA y CECATI) (*Diario Oficial*, diciembre 20 de 1963).

Estos centros, según los planes de estudio y programas elaborados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (abril 16 de 1963), tenían como objetivos capacitar mano de obra para el trabajo rural; contribuir a la tecnificación de la agricultura; enseñar la técnica industrial del aprovechamiento de los productos agropecuarios; y brindar oportunidad de capacitación práctica, corta y económica a los jóvenes egresados de sexto año de primaria, imposibilitados de seguir otros estudios, a fin de que se incorporaran a la economía nacional.

Después de un estudio minucioso, los centros se establecieron en zonas enclavadas en regiones de agricultura próspera, donde ya se había iniciado el proceso de tecnificación de la agricultura y la producción era baja, por falta de mano de obra. En 1964 funcionaban 13 centros de capacitación para el trabajo agrícola en los siguientes lugares: Delicias, Chih.; Chalco, Méx.; Dolores Hidalgo, Gto.; Tuxtepec, Oax.; Ciudad Mante, Tamps.; Autlán, Jal.; Aguascalientes, Ags.; Zacapu, Mich.; Querétaro, Qro.; Tehuacán, Pue.; Colima, Col.; Cárdenas, Tab. y Huasave, Sin. Tres centros de capacitación para el trabajo industrial se fundaron en: México, D.F. (ENM); Roque, Gto. y Tamatán, Tamps.

Los centros contaban con locales para oficinas, bibliotecas, almacenes, corto número de aulas y el número de talleres necesarios para el estudio de las condiciones agropecuarias de la región. Estaban a cargo de instructores con experiencia mínima de cinco años de trabajo en su especialidad, dominio de las prácticas de la misma, y de la tecnología de la actividad correspondiente. Contaban también con una secretaria, un contador y un almacenista. El personal de intendencia y de campo se designaba de acuerdo con las necesidades de la institución.

Los cursos tenían una duración variable, de acuerdo con su propia naturaleza, pero, en ningún caso, excedían de un año. Los había de taller para motores de combustión y equipo agrícola; de operación y conservación de maquinaria agrícola; de herrería; forja; soldadura y hojalatería; de carpintería rural; de construcción rural (albañilería, plomería y pintura); de corte y confección; y otros de tipo industrial y de actividades agropecuarias (*La obra educativa...,* 1964, pp. 92-93; 93-95; 301-302).

6. Las misiones culturales

Las Misiones Culturales apoyaron la labor realizada por 11 500 centros de alfabetización. Las Misiones eran 98 —82 rurales y 16 motorizadas—; los centros tenían 125 salas de lectura y 35 centros de educación extraescolar.

Las Misiones Culturales conservaron su propósito original de buscar el mejoramiento profesional de los maestros federales y, de modo secundario pero no por eso menos importante, de llevar una útil propaganda de orden cultural e higiénico a las comunidades entre las cuales trabajaban. En ese orden, buscaban combatir la miseria, la ignorancia y la insalubridad; dignificar la vida de familia; superar la vida cívica dentro del más elevado concepto de unidad, servicio social, amor a la patria y dedicación al trabajo como fuente de riqueza; fomentar la sana recreación y las expresiones artísticas y estéticas; capacitar a los pueblos para su propio desarrollo, mediante hábitos de organización para resolver sus problemas. En síntesis, crear un mínimo de cultura indispensable para satisfacer las necesidades de orden vital.

Los aspectos fundamentales del programa de las Misiones comprendía cinco grandes objetivos: la salud, el hogar, la economía, la recreación y los conocimientos de cultura básica general.

El campo de acción de las Misiones Culturales seguía siendo la comunidad misma, concebida como entidad, donde cada grupo misionero actuaba para realizar una labor de mejoramiento integral, hasta donde las circunstancias lo permitían.

Las Misiones buscaban la participación activa y directa de las comunidades beneficiadas, de suerte que pudieran satisfacer sus necesidades y resolvieran por sí mismas sus problemas.

Las Misiones tenían, en esta época, 1 000 maestros misioneros y estaban diseminadas en diferentes zonas del país. Contaban con el personal adecuado: un jefe de misión; un profesor normalista titulado, con cinco años de experiencia en el

medio rural; una trabajadora de hogar; una enfermera y partera; un maestro de actividades recreativas, de música, de artes plásticas, de industrias, etcétera.

Las Misiones motorizadas contaban con tres vehículos: una unidad motorizada piloto para transitar por carretera; una unidad auxiliar "A" apropiada para recorrer caminos revestidos; y una unidad auxiliar "B" acondicionada para recorrer caminos vecinales y brechas.

Los centros de alfabetización eran 11 507 y atendían preferentemente a la población adulta, con un programa específico en el que, además de los conocimientos básicos de cultura, se incluían orientaciones sobre el mejoramiento de la vida social, la salubridad, la higiene, la economía doméstica, la recreación y las actividades agropecuarias. Además, en los lugares que todavía no recibían los beneficios del Plan de Once Años, se iniciaron escuelas de alfabetización destinadas a la atención de niños en edad escolar. En ellas se aplicaba el programa oficial de las escuelas primarias en lo relativo al primer grado.

Para completar esta labor cultural, había salas populares de lectura, agencias de educación extraescolar, creadas para atender preferentemente a los recién alfabetizados. Éstas diferían de las bibliotecas populares comunes por estar dotadas de aparatos audiovisuales, para facilitar el desarrollo de programas cívico-culturales.

Se abrieron también centros de educación extraescolar, unidades completas que se establecían en las comunidades más necesitadas. Constaban de los siguientes servicios: sala popular de lectura, centros de alfabetización y modestos talleres para hombres y para mujeres. Promovían también actividades recreativas y de carácter social (*La obra educativa...,* 1964, pp. 278-281).

7. LAS PUBLICACIONES

Para toda esta ingente labor, era necesario contar con material didáctico adecuado y suficiente. Por tanto, la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar publicó diversas cartillas de alfabetización bilingües: maya, mixteca, náhuatl y otomí; cartillas morales; doce mensajes educativos; doce mensajes cívicos; nuevos rumbos de la educación; y otros folletos semejantes. En total, fueron 455 mil cartillas, volúmenes y folletos (*La obra educativa...,* 1964, pp. 281-282).

8. LA ACCIÓN INDIGENISTA

La administración de López Mateos no olvidó la acción indigenista. En 1960, México contaba con 3 658 000 indígenas; 3 030 000 eran mayores de cinco años y 628 000 no habían llegado aún a esa edad. De los mayores de cinco años, el centro registró como bilingües a cerca de 2 000 000, y el resto monolingües.

La reunión de la VI Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de Educación aprobó un plan para 1964, formulado por representantes de varias Secreta-

rías y Departamentos de Estado, así como por los institutos descentralizados. Se crearían 600 plazas de promotores culturales para establecer un número igual de grupos preparatorios, con el objeto de: 1) enseñar la lengua nacional a los niños indígenas monolingües e integrarlos así a la vida del país; 2) crear 250 plazas de maestros rurales, destinados a formar un número equivalente de grupos de primero y segundo grados; y 3) establecer 250 plazas de maestros normalistas para fundar o reforzar, en su caso, escuelas de concentración en las zonas interculturales. Se propuso abrir nuevos internados indígenas en los siguientes lugares: Alcazauca, Gro.; San Antonio Eloxochitlán, Oax., y Zinacantlán, Chis., así como crear 1 300 becas más en los internados indígenas, para alcanzar una instrucción total de 5 560 alumnos. No se olvidó la educación media; el 33% de la inscripción en el primer grado del ciclo secundario de las Escuelas Normales Rurales se destinó para jóvenes bilingües que hubiesen terminado su educación primaria.

En estas actividades colaboró estrechamente el Instituto Nacional Indigenista, creado en 1948, cuya misión era acelerar la integración de la población aborigen en la vida nacional y mejorar sus propias condiciones de vida (*Acción educativa... 1958-1964,* pp. 282-290).

9. La educación preescolar

La SEP seguía prestando el servicio de la educación preescolar en jardines de niños, prolongación sistemática de la existencia doméstica de los párvulos. Aquéllos deparaban a los niños —por medio de juegos, música, danza, escenificaciones y otras actividades de expresión— experiencias capaces de colocarlos en circunstancias de poder responder, cada vez con mayor amplitud, a los estímulos reales de la existencia.

Además de los ejercicios destinados a fomentar en los educandos un correcto sentido de sociabilidad y de amor al prójimo, se añadía una continua preocupación por exteriorizar las necesidades individuales y la personalidad naciente de cada niño. Las educadoras atendían también a las madres que las visitaban, aconsejándolas y guiándolas en diferentes asuntos de educación y de nutrición, y despertaban en ellas una atención más particular por los cuidados de la salud del párvulo, les inspiraban confianza en los beneficios del trabajo colectivo, y les hacían percibir las ventajas de los métodos familiares.

La reforma de la educación preescolar del sexenio estableció nuevas normas para el trabajo de esas instituciones, tales como: proteger a los párvulos en lo que afectaba a su salud, crecimiento, desarrollo físico e intelectual y formación moral; iniciarlos en el conocimiento y uso de los recursos naturales de la región en que habitaban y en la formación de su conciencia de responsabilidad en lo que atañía a la conservación de esas fuentes de recreación; adaptarlos e incorporarlos al ambiente social de la comunidad; adiestrarlos manual e intelectualmente, mediante labores fáciles y actividades prácticas de transición entre la vida del hogar y las

tareas de la escuela primaria; y estimular su expresión creadora y su capacidad para interpretar el ambiente.[4]

La evolución de los jardines de niños fue la siguiente:

CUADRO 75

Estadísticas de la enseñanza preescolar

Sostenimiento	*Número de jardines*		*Personal docente*		*Número de párvulos*	
	1958	*1964*	*1958*	*1964*	*1958*	*1964*
Federal	801	1 313	2 663	4681	100 503	181 524
Estatal	629	747	2 032	2 616	74 642	103 733
Particular	202	264	813	1 102	17 833	31 897
Total	1 632	2 324	5 508	8 399	192 978	317 154

A la educación preescolar se le asignó un plan, según el cuadro siguiente:

CUADRO 76

Plan de la enseñanza preescolar

I. Protección y mejoramiento de la salud física y mental
II. Comprensión y aprovechamiento del medio natural
III. Comprensión y mejoramiento de la vida social
IV. Adiestramiento en actividades prácticas
V. Expresión y actividades creadoras[5]

10. LA EDUCACIÓN PRIMARIA

De acuerdo con las leyes del país, la escuela primaria tenía como objeto la educación integral del niño mexicano; su desarrollo físico e intelectual; su formación ética, estética, cívica y social; y su preparación para el trabajo productivo. La educación cívica abrazaba el amor a la patria, expresado en: el conocimiento y comprensión de los problemas nacionales; el buen uso y celosa conservación de los recursos naturales del país; el mantenimiento y acrecentamiento de la cultura nacional; la capacidad para el ejercicio de la democracia, entendida como sistema de

[4] Véanse las obras de Rosaura Zapata. *Teoría y práctica del jardín de niños*. México: Imprenta de Manuel León S., 1962; y de Zoraida Pineda. *Educación de párvulos en México*. México: Fernández Editores, 1964.

[5] Se le asignaron las metas publicadas en *Educación. Revista de Orientación Pedagógica,* 1960 (No. 4) (junio), pp. 73-75.

vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo y en la conciencia de su solidaridad internacional, en la independencia, la paz y la justicia.

Según el Plan de Once Años, el gobierno debía desplegar un intenso y sostenido esfuerzo para extender la instrucción primaria por todo el país, y lo consiguió. Los datos estadísticos del fin del sexenio son altamente satisfactorios. En 1958 había un total de 30 816 escuelas primarias en todo el país. La federación sostenía 18 406, los estados 10 426 y la iniciativa privada 1 984. En 1964 el total de planteles de enseñanza primaria subió a 37 576: 23 596 federales; 11 147 estatales; y 2 853 particulares.

Los maestros aumentaron paralelamente: de 95 191 en 1958 (55 521 federales, 29 003 estatales y 10 667 particulares) a 141 963 en 1964 (82 865 federales, 42 532 estatales y 16 566 particulares).

Los aumentos anteriores de escuelas y maestros permitieron lógicamente un incremento en la población escolar. En 1958 las escuelas primarias recibieron 4 105 302 niños, de los cuales 2 166 650 asistieron a escuelas federales; 1 580 761 a las estatales, y 357 891 a las particulares. En cambio, en 1964 la inscripción total se elevó a 6 605 757 niños: 4 015 000 en escuelas federales, 1 982 151 en estatales y 608 606 en escuelas particulares, con un incremento de 2 590 757; el total representaba 317 000 inscripciones más que la cifra prevista en el Plan de Once Años para 1967.

La deserción escolar disminuyó también con el Plan de Once Años. La comisión había calculado una deserción escolar de 85%. Un examen cuidadoso de los datos permitió apreciar variaciones en el fenómeno. En las áreas urbanas, por cada 100 alumnos inscritos al primer año, 30 terminaban el sexto; en las áreas rurales, sólo dos niños terminaban el sexto de cada 100 que iniciaban la primaria. La diferencia provenía de que las escuelas rurales carecían, por lo general, de los tres últimos grados.

El cuadro 77 presenta el número de egresados de sexto año de las primarias federales en la República.

CUADRO 77

Número de alumnos egresados de primarias federales

1959	*1960*	*1961*	*1962*	*1963*	*1964*
106 562	122 839	138 872	157 432	176 855	200 365

Digna de mención es una iniciativa que Torres Bodet comunicó, en abril 6 de 1961, a los gobernadores de los estados y territorios: los invitaba a enviar a la capital al niño o niña de sexto año, de cada zona escolar federal o estatal, que se hubiera destacado singularmente entre todos sus compañeros por su conducta y su aprovechamiento. De esa manera, la SEP trataba de promover los esfuerzos por

elevar el rendimiento escolar. Los gastos de transportación correrían por cuenta de los gobernadores de los estados y territorios y la SEP, por su parte, cubriría las erogaciones correspondientes a la estancia de los niños en la capital, durante cuatro días. Desde 1959 hubo promociones escolares, escogidas entre todos los establecimientos educativos, que enviaron a los niños así premiados. Éstos se reunían con el presidente de la Nación, en la sala cuyos balcones dan al Zócalo.

10.1 *Los programas de 1960*

Los programas de 1960, "globalizados" o concentrados, representan un adelanto respecto de los de 1957. Aparecen en el primero de una serie de manuales pedagógicos con miras a integrar una Biblioteca del Maestro Mexicano —respuesta a la solicitud de orientación pedagógica que hicieran los jefes de zona de la Inspección General y los directores Federales de Educación (calendario tipo "B") a las autoridades—, a raíz de la entrada en vigor de los nuevos programas de educación primaria, el 1° de febrero de 1961. Su autor Miguel Leal[6] señala la finalidad de la escuela: formar un niño que, mediante los conocimientos adquiridos, entienda la vida cotidiana, sepa observar; investigar; establecer la relación causa efecto; aplicar sus conocimientos a la resolución de sus problemas; utilizar sus manos en el trabajo; estar presto a servir a los demás; y cumplir sus obligaciones y exigir sus derechos. La escuela no debe concebir al niño separado de su medio físico y social, en abstracto y separado de la vida, sino en el seno de ella.

Las nuevas orientaciones rechazan los programas ordenados por asignaturas, cuyo fin suele ser instruir y conducir a la enseñanza libresca y memorística. Leal (1961, p. 6) cita de un discurso de Torres Bodet, dirigido al magisterio:

> Tendremos que eliminar muchos detalles, muchas referencias y muchos nombres para orientar la atención del educador hacia tres metas esenciales: que el niño conozca mejor que ahora el medio físico, económico y social en que va a vivir, que cobre mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo, y que adquiera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común.

El nuevo programa agrupa el conocimiento como suele encontrarse en la vida de la naturaleza y de la sociedad.

El primer agrupamiento lleva por título: "La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico", que favorece la formación de hábitos de higiene personal y social, así como de alimentación completa (y equilibrada). El segundo grupo: "Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales", tiene la inves-

[6] *Los nuevos programas de educación primaria* (Vol. 1, No. 1). México: Secretaría de Educación Pública (presentación de M. Aguilera Dorantes en representación del secretario Jaime Torres Bodet).

tigación como método y el aprovechamiento de los recursos naturales como fin, estableciendo las relaciones económicas de la comunidad con la región, con todo México y con el mundo. El tercero: "Comprensión y mejoramiento de la vida social", establece varios temas importantes de estudio: "la vida en el hogar", en el que se destaca la indiscutible mayor influencia del hogar en el desarrollo del niño; "la vida del niño en la comunidad", que abarca, entre otros puntos, las actividades cotidianas, las instituciones operantes, los problemas comunales y la conducta social, incluida la actitud de servicio; "la vida del niño en la escuela", que tiene que ser consecuente con los fines de la educación y los métodos de estudio; "las relaciones con la comunidad inmediata y con las distantes", que trata de los grupos humanos inmediatos con los cuales está ligada la comunidad, por nexos como: el lenguaje, la economía, la tradición, etc., los grupos que forman la nación mexicana, y los diferentes grupos que conforman otras naciones, con distintos tipos de comunicación, y que dan lugar a las relaciones internacionales, son los temas "vivos" que han de desarrollarse. Y, el último grupo: "el medio económico, social y cultural en el presente y sus relaciones con el pasado", en que la comprensión de los fenómenos del presente se obtiene por el análisis de las causas que los originaron.

Aparte están las "actividades creadoras" como expresión de la vida interior del niño —imaginación, emoción, pensamiento o impulso orgánico—por medio de movimiento, canto, dibujo, además del aprendizaje del goce estético en general y de la apreciación y expresión del folklore nacional. Y las "actividades prácticas" que dan la habilidad manual y el dominio de las herramientas uniendo la teoría y la práctica. "El uso de las herramientas y de los materiales son el mejor medio para formar hábitos de orden y limpieza. Y las distintas actividades prácticas la mejor oportunidad para la cooperación y el trabajo en equipos del mismo grupo escolar y de otros grupos" (Leal, 1961, p. 14; Salcedo, 1982, pp. 38-41).

La enseñanza de los elementos de cultura —lenguaje y cálculo— es sistemática por excelencia y tal vez la que mayor número de ejercicios o temas necesite, pues como instrumentos y para que sean tales, es preciso dominarlos mecánicamente. Por esta razón, el horario de la escuela tradicional les concedía mayor tiempo y ahora también se les concede, sólo que ya los ejercicios no se segregan de la adquisición de los demás conocimientos (Leal, 1961, p. 14), en los cuales, precisamente por ser elementos de la cultura, son constantemente utilizados el lenguaje y el cálculo. Cuando escriben los niños —notas, apuntes, informes— constituyen los ejercicios de lenguaje. Cuando miden, proyectan o resuelven problemas, constituyen los ejercicios de cálculo.

El todo es el punto de partida (sincretismo)[7] del proceso de enseñanza-aprendizaje. La función del maestro es dar al alumno los conocimientos que le sirvan para

[7] Carácter global y confuso de un conocimiento, en el cual la reflexión no distingue aún ni organiza los elementos. Es común entre los niños y pueblos primitivos. La inteligencia no empieza a operar por el análisis ni por la síntesis, sino por una función llamada sincretismo (Claparede), estadio indiferenciado del cual parte el niño (Piaget) (Foulquieu, 1981, p. 416).

comprender mejor el conjunto El problema no es de ordenamiento lógico, sino de dosificación y aplicación del conocimiento, adecuado a la mentalidad infantil (Leal, 1961, p. 15).

Los documentos anteriores hacen alguna mención —escasísima— de la escuela rural. El Plan de 1935 aseguraba que los propósitos, tendencias y organización de la escuela primaria socialista eran aplicables tanto a la escuela rural como a la urbana, pues en esencia eran una y la misma cosa, con una diversificación de ambientes —urbano, campestre— que sólo afectaba a la selección de actividades. Los programas de 1941 hacen alusión a “Programas de 1935-1936 para las Escuelas Rurales”. A diferencia de los anteriores, el manual de Leal (1961) incluye algunas escasas orientaciones específicas para la educación rural mexicana, entre ellas, cuatro principios básicos de sus características el enfoque integral y la simultánea acción educativa en la resolución de los problemas de la comunidad; la coordinación de las instituciones oficiales en la resolución de los problemas; la comunidad, no el individuo, como sujeto de la educación; y el proyecto regional, como procedimiento de ataque a un vasto problema (Leal, 1961, p. 5).

Afirma Leal que el nuevo programa escolar de 1961 subraya el aspecto sociológico de la función educativa, en tanto que la escuela debe tener una respuesta para el conjunto de circunstancias en que trabaja (Leal, 1961, pp. 5-6; 14-16).

Lúcido complemento de la obra de Leal es la de Álvarez Barret,[8] quien trata los fines de la escuela primaria, reducidos a tres: 1) la educación del niño, que se efectúa en tres direcciones: educación física (conservación de la salud y aumento del vigor físico); educación moral (formación de los buenos sentimientos, las buenas costumbres y el carácter); educación intelectual (perfeccionamiento del lenguaje oral; aprendizaje de la escritura, lectura y cálculo; conocimiento del mundo y de la vida; promoción de la expresión creadora); 2) el mejoramiento de la comunidad, la cual comprende una serie de círculos concéntricos: hogar, escuela, localidad, provincia y nación; 3) la transmisión de la herencia cultural, es decir, impartir a las nuevas generaciones el conocimiento de la historia patria y universal “despertando en los niños el amor por lo nuestro, sin perjuicio de la justa estimación de los valores culturales de todos los pueblos del mundo” (Álvarez Barret, 1962, pp. 7-9)

Menciona también la citada obra los programas, vigentes desde el 1° de febrero de 1961, organizados por años escolares (seis), y divididos en las secciones referidas por Leal (1961).

Álvarez Barret ofrece enseguida una serie de sugerencias prácticas —demasiado detalladas— y algunos ejemplos, para manejar los programas y crear un ambiente escolar agradable para los niños. Según él, el niño obtiene, como conocimiento o experiencia: 1) lo que necesita para la conservación de la existencia; 2) lo que le sirve

[8] *El trabajo escolar. Fines, programas y métodos de la escuela primaria* (Vol. 1, No. 2). México: Secretaría de Educación Pública, 1962.

de adorno y lucimiento de la personalidad; y, tratándose de niños y adolescentes, 3) lo que sirve de base a su crecimiento y desarrollo, todo mediante el interés.

Trata luego Álvarez Barret del interés —como incentivo y fuerza propulsora del aprendizaje— y el esfuerzo —como victoria organizada del ser pensante sobre las tendencias instintivas y los intereses primarios—, si bien aclara que, como el interés vital más legítimo es el crecimiento y desarrollo propios, el niño halla placer en la conquista de ese fin, a pesar del esfuerzo invertido.

La obra de Álvarez Barret abunda en definiciones y explicaciones de los diferentes métodos de enseñanza. Distingue los métodos lógicos, en los que predomina la búsqueda del conocimiento: la investigación; y los didácticos, los cuales se ocupan en transmitir el conocimiento mediante ciertos modos de razonamiento: analítico, sintético, inductivo y deductivo, apoyados en los siguientes principios subalternos: ir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo compuesto. Explica también la obra el significado técnico del lenguaje didáctico usual, como: marcha, forma, procedimiento, técnica, recurso didáctico, recurso auxiliar y otros.

Álvarez Barret juzga que la función de la didáctica es, a la vez, adquisitiva y expositiva, y el hecho de que se emplee uno u otro método dependerá, en parte, de la naturaleza de la materia de enseñanza y, en parte, también de la disposición del educando: pero hace especial hincapié en el principio de que motivar al niño es la esencia y principal misión de cualquier método didáctico.

En relación con la didáctica nueva, Álvarez Barret destaca el pensamiento pedagógico de Pestalozzi, que se basa en el principio perenne de la intuición, en cuya virtud la educación no es sino la conquista de la experiencia. Su doctrina o método implica una serie de procedimientos y recursos didácticos, tales como la observación metódica, la experimentación comprobatoria, la representación gráfica y otros medios directos o indirectos de intuición dirigida, de promoción intencional de los procesos adquisitivos y asociativos de la intuición. La doctrina de Pestalozzi debe completarse, según Álvarez Barret, con la intuición activa, que significa la actividad infantil, el esfuerzo dinámico y la emoción creadora, mediante la participación activa de los educandos en excursiones y visitas; el trabajo de talleres, laboratorios y observatorios; el de campos de cultivo, jardines y huertos; y otras mil y una formas de actividad infantil, espontánea o provocada, imposible de superar por ningún procedimiento intuitivo de los de puertas adentro.

Critica el verbalismo, aunque afirma que éste no es una cuestión de doctrina, sino un mal hábito de trabajo repudiado en todas las épocas por los grandes pedagogos. Critica también el "afán libresco", aunque defiende el uso de los libros como auxiliares de trabajo.

Al finalizar este capítulo, el autor señala las ventajas y razones del método de globalización de la enseñanza, que se funda en el conocimiento de las peculiaridades de la mente infantil, entre ellas su sincretismo, fenómeno propio de la etapa infantil de percibir globalmente, es decir, en visiones de conjunto. Tal característica exige que el profesor ponga mayor esfuerzo en relacionar nociones, ideas, imáge-

nes, que en separarlas. Este procedimiento o método de unidad de pensamiento y acción se llama método de los centros de interés. El autor sostiene que el programa de 1961 está formado por una selección de centros de interés cuyas divisiones no son materias o asignaturas sino grupos de intereses vitales ligados entre sí (programa de ideas asociadas). Otros métodos globales son los conocidos con los nombres de: método de problemas, de proyectos, de unidades de trabajo, etcétera.

El último capítulo de la obra de Álvarez Barret ofrece una lista del equipo necesario para el trabajo escolar; indica la forma de elaborar el plan de lección; de organizar la clase; y propone seis leyes del aprendizaje: de la necesidad —el ser humano se interesa en aprender aquello que le sirve para satisfacer sus necesidades—; de la aptitud —se aprende aquello para lo que se tiene mejor aptitud o facilidad—; de la simpatía —la mente humana, o el organismo, obra en el sentido de su interés preferente—; de los efectos —cuando una disposición favorable (necesidad, aptitud o simpatía) precede a la adquisición del conocimiento—; del ejercicio —la mente retiene lo que va unido al acto o pensamiento—; y de la atención —que puede perderse si se excede el límite de resistencia física o mental. Ofrece también una serie de sugerencias de tipo organizativo dentro del salón de clases —registros de inscripción, asistencia, puntualidad, etc.— (Álvarez Barret, 1962, pp. 14-16; 21-26; 27-38).

Como puede apreciarse, esta publicación es una auténtica guía didáctica de gran valor para los profesores. Está escrita en forma clara y accesible a ellos y, en este sentido, es lo mejor que se ha revisado. En tanto que el documento de 1961 atiende predominantemente al "qué" de la enseñanza —el programa—, éste atiende al cómo —el método.

Nótese que en los programas de 1957, 1961 y, en éstos de 1962, se tratan los fines de la educación; en el de 1962 abundantemente (al contrario de lo que sucede en los de 1941 y 1944).

10.2 *Los programas de 1964*

Ya para concluir el sexenio, la SEP publicó la obra *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación* [4a. ed., México: Secretaría de Educación Pública, 1964], en cuyo prólogo el profesor Celerino Cano, presidente del Consejo Nacional Técnico de Educación, establece que esta publicación contiene los programas de educación primaria como fueron aprobados originalmente (en 1961) y, además, las mejoras y enmiendas de forma sugeridas por la comisión especial nombrada por la Cuarta Asamblea Nacional Plenaria.

Como la anterior, esta cuarta edición de los *Programas* va precedida por el texto del discurso de julio 29 de 1959 del secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, al inaugurar los trabajos del Consejo Nacional Técnico, para revisar los planes de estudio y los programas escolares entonces vigentes, y por fragmentos de otro discurso del secretario (Corralejo, Gto., mayo 15 de 1961). Ambos

discursos establecen la orientación básica de las metas, métodos, planes y nuevos programas del sistema educativo nacional.

Torres Bodet asienta la necesidad de obrar con espíritu de continuidad, pero sin tímidos conformismos. Recuerda la necesidad de ajustar y aplicar el sistema de enseñanza a las circunstancias de progreso y acelerada evolución del mundo en la segunda mitad del siglo XX.

Al considerar las metas educativas, propone lúcidamente el tipo de mexicano que deben preparar los planteles.

> Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiendo a la democracia "no solamente como una estructura jurídica y un régimen político", siempre perfectibles, sino como un sistema de vida, orientado "constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo". Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas —en la cabal medida de lo posible— merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato, de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas. Un mexicano, en fin, que, fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva —de paz para todos y de libertad para cada uno— que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional, digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres (*Programas,* 1964, p. 71).[9]

Los programas de la escuela primaria —los existentes en 1959— presentaban, según Torres Bodet, dos males complementarios: la insuficiencia en el orden adoptado para seleccionar y jerarquizar los temas, y la superficialidad en la forma de exponerlos y coordinarlos, y exhorta a los profesores a equilibrar el tiempo destinado a la información y el destinado a la formación: a favorecer la memoria de la experiencia —con el fomento de la actividad del alumno— más que la memoria de la palabra —con la atención pasiva al profesor.

Los planes y los programas deben abrir una puerta mucho más amplia a elementos locales y regionales: "que la unidad del propósito nacional no imponga al educador una vana uniformidad en los medios y ejemplos de la enseñanza y que se resista la inclinación centralizadora".

[9] Es importante hacer notar que ninguno de los documentos revisados anteriormente menciona "el tipo de mexicano que debemos preparar". En éste se enuncia como meta formativa mediata, objetivo común a todos los niveles de enseñanza. El aspecto formativo se empieza a incluir en las finalidades de la escuela primaria a partir de 1962.

El secretario sugiere ajustar el plan de estudios a la deserción, de suerte que se dé a los cuatro primeros años de la escuela primaria una unidad formativa fundamental. Propone asimismo renovar los métodos pedagógicos, tarea propia de los autores de los programas.

Termina el discurso con un llamado a los maestros para que ejerzan su "responsabilidad de carácter indeclinable" de enseñar a vivir dentro del amor al trabajo bien realizado y en la satisfacción del deber cumplido; de inculcar en el que se educa un respeto humano, cordial y activo para los derechos de todos sus semejantes; de enseñar a vivir en la libertad, pero procurando que cada alumno comprenda, sienta y cultive sus libertades como el efecto de los esfuerzos para sustentarlas, y hacerlo así sin detrimento de los demás.

El Comité Directivo del Consejo Nacional Técnico de la Educación también dirige, en este documento, un mensaje a los profesores de educación primaria, en el que especifica las bases de una acción educativa, contenidas en la Constitución: nacional, "sin hostilidades ni exclusivismos"; democrática, en el sentido de aspirar a "un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural"; esclarecedora "contra la ignorancia y sus efectos, la servidumbre, los fanatismos y los prejuicios"; fundada en el progreso científico; ajena a cualquier doctrina religiosa; orientada hacia la comprensión de los problemas de México, al aprovechamiento de sus recursos, a la defensa de su independencia política, económica y social, tanto como al acrecentamiento de la cultura; de servicio a la mejor convivencia humana, "por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de raza, de secta, de grupo, de sexo o de individuos".

En acatamiento de esas normas, los programas promueven una serie de experiencias y aprendizajes en cooperación con el hogar y las demás instituciones; estimulan y encauzan el desarrollo biológico de los niños de 6 a 14 años de edad; los inician en la vida cívica y democrática; les despiertan la conciencia patriótica y la simpatía hacia las demás colectividades humanas; y establecen una serie de actividades que les permitan, al concluirla, poseer la información y la habilidad suficientes para conducirse satisfactoriamente en su medio social.

La estructura del programa aparece distribuida en dos grandes grupos: las metas y las áreas; las metas —uniformes y únicas, por perseguir la formación de la personalidad de todo mexicano— responden a la unidad requerida por el texto constitucional; el segundo grupo —las áreas— ofrece el conjunto de experiencias y actividades encaminadas a lograr el aprendizaje, base del trabajo escolar de cada año de la educación primaria.

Enseguida, el documento describe detalladamente las características y posibles actividades que deben realizarse en cada una de las seis áreas, enumeradas y brevemente descritas más arriba.

Por su parte, el Comité Directivo afirma en su mensaje que el CNTE recibió, el 29 de julio de 1959, el encargo de planear la reforma educativa y entregar nuevos programas, como instrumento eficaz no sólo para establecer la base cultural del

mexicano, sino para servir como un símbolo vivo de la unidad nacional. Después de consultar las *Memorias* de asambleas y congresos pedagógicos y de recabar los resultados de estudios que realizaron cuatro equipos representativos de las diversas tendencias del país, se elaboró un proyecto, publicado en el número cuatro de la revista *Educación.* Este documento se sometió, mediante una encuesta, al examen de los maestros en servicio, así como al análisis de diversas comisiones técnicas integradas con representación de los sistemas federal y de los estados y, finalmente, se obtuvo el material para presentar, del modo autorizado por la SEP, el nuevo arreglo de los contenidos culturales y educativos de la reforma.

El documento aclara que omitió referencias respecto a métodos y técnicas, en la seguridad de que "la inspiración y la experiencia de los maestros... señalarán los más sencillos, apropiados y eficaces". Y para finalizar, el Consejo se compromete a idealizar cinco áreas: la elaboración de guías de interpretación y aplicación del programa sobre problemas desprendidos de la misma práctica por los maestros; la preparación de guías de material didáctico y medios auxiliares; la realización de estudios comparados, en materia de métodos y técnicas, entre lo que se ha hecho en el nuestro y en los otros países; la publicación de bibliografías accesibles a los maestros; y la organización y participación directa en seminarios y reuniones que orienten al magisterio nacional (*Programas,* 1964, pp. 14-21; 24; 26-32; 36-38).

Las metas generales del área "Comprensión y mejoramiento de la vida social" aparecen totalmente exentas del lenguaje antirreligioso o socialista.

10.3 *Los internados de primera enseñanza y escuelas asistenciales*

Funcionaban en el sexenio 29 internados de primera enseñanza y 14 escuelas asistenciales. De ellos, 26 internados estaban situados en los estados y territorios y los tres restantes, junto con las 14 escuelas asistenciales, desarrollaban sus actividades en el Distrito Federal. Tanto los internados como las escuelas asistenciales proporcionaban hogar y escuela a los niños pertenecientes a familias de escasos recursos. La educación que se impartía en los internados y en las escuelas asistenciales era integral, es decir, establecía una unión entre la educación intelectual, moral, física, artística y laboral. Dichos planteles tenían talleres debidamente equipados y algunos de ellos, incluso, anexos agropecuarios donde los alumnos se capacitaban.

Los artículos producidos en los talleres se vendían con objeto de obtener beneficios económicos, tanto para los alumnos como para las instituciones. Con este propósito, en cada internado funcionaba una cooperativa de producción (*La obra educativa...,* 1964, p. 56).

10.4 *La educación especial*

En 1958, sólo existía una escuela para deficientes mentales con 249 alumnos, 28 maestros especialistas, un médico, dos psiquiatras, una trabajadora social y dos

enfermeras, con un costo total de mantenimiento de $910 632. Esta institución se conocía con el nombre de Instituto Médico Pedagógico. En el sexenio 1958-1964, se establecieron cuatro escuelas de perfeccionamiento para niños de lento aprendizaje, con 800 niños. En 1962, se crearon otras dos escuelas para adolescentes deficientes mentales, con personal del Instituto Médico Pedagógico, las primeras de su género en América Latina, una para varones y otra para mujeres.

Al año siguiente, el Patronato pro Educación creó, con la contribución de la SEP, dos centros de educación especial, destinados a la atención de niños de bajo nivel mental, hasta entonces desprovistos de cuidados. El Instituto Médico Pedagógico, las cuatro escuelas de perfeccionamiento, los dos centros para adolescentes y los dos centros de educación especial, atendían en su totalidad a 1 542 alumnos, con 154 maestros, nueve psicólogos, nueve médicos y ocho trabajadoras sociales. El presupuesto fue de $3 608 849.

Las nueve escuelas de educación especial dependían administrativamente de la Oficina de Coordinación de Educación Especial, a cuyo cargo estaba la supervisión técnica y la promoción y creación de este tipo de organismos en toda la República. La oficina asesoraba también a las escuelas estatales de este tipo, sitas en las entidades de Colima, Chihuahua, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz (*La obra educativa...,* 1964, pp. 157-158).

10.5 *La enseñanza media*

La educación secundaria tenía ya 32 años desde su creación. Esta educación, relacionada estrechamente con las etapas de desarrollo físico y mental características de la adolescencia —de los 12 a los 18 años— debía organizarse con esa perspectiva. La adolescencia presenta dos periodos, si bien es conveniente, por ser mínimas las diferencias entre ambos, considerarla como una misma unidad vital

La educación media, por tanto, debía responder a objetivos que se relacionan, por una parte, con las etapas del desarrollo físico y mental del adolescente y, por otra, con las necesidades de éste y de la sociedad. La educación media se destinaba así a la formación de los adolescentes durante la etapa escolar comprendida entre el término de la educación primaria y la iniciación de la enseñanza superior. Comprendía un ciclo completo: la secundaria con sus tres grados, y la preparatoria con dos o tres grados. Se subsanó así el artificial divorcio establecido entre ambas.

De esa guisa, se esclareció el objetivo general de la educación media en la siguiente forma: promovería el desenvolvimiento armónico de la personalidad del educando, iniciado en la educación primaria y, para ello, procuraría el interés del alumno a fin de que participara activamente en el proceso de su propia formación afirmando, merced a la ampliación de su cultura y la experiencia de su trabajo, actitudes que aseguraran su convivencia social en la libertad, la democracia, la justicia y la paz.

El ciclo básico inicial de la enseñanza media estaba constituido fundamentalmente por la educación secundaria. Formaban parte de él otros tipos de enseñanza posprimaria especializada, de carácter terminal que, no obstante su naturaleza específica, contenían un considerable número de materias iguales o similares a las del ciclo básico común de educación secundaria, tales como: preparación elemental para jóvenes; capacitación de trabajadores; reeducación de adultos; carreras cortas industriales y comerciales.

El ciclo preparatorio quedaba integrado por: la preparatoria universitaria o bachillerato; la preparatoria técnica o vocacional; la enseñanza profesional de grado medio con carácter terminal, así como la tecnológica y la castrense.

La educación normal se desenvolvía en un ciclo posterior a la secundaria, de tres años, para preparar profesionalmente a maestros de educación preescolar, de educación física, de educación primaria, y a maestros normalistas para capacitarlos en el trabajo rural o industrial, carrera que se estableció en 1964, con cuatro años de estudio, dentro de la Escuela Nacional de Maestros de la capital y de las Normales Rurales de Roque, Gto., y de Tamatán, Tamps.

Los maestros normalistas de educación primaria y los egresados del ciclo preparatorio podían tener acceso a los estudios de las escuelas normales superiores para maestros de educación media.

Las Escuelas Normales Rurales mantenían dos ciclos de estudios: educación secundaria y formación profesional. La preparatoria de ambos tipos —universitaria y técnica— requería dos o tres años de estudio y la tecnológica mantenía escolaridad variable, de acuerdo con sus fines específicos.

La última revisión oficial de los planes de estudio de la secundaria se había hecho en 1944, para ponerlos en práctica al año siguiente. Los cambios ocurridos desde entonces obligaban a revisar cuidadosamente estos planes. Así lo hizo el secretario Torres Bodet, en julio 29 de 1959, al inaugurar los trabajos de la Segunda Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Estableció entonces las bases de la reforma del plan, programas y técnicas de la enseñanza media, para ajustarlas cabalmente a las metas de la educación, según la Constitución de la República. El secretario señaló el perfil del mexicano que se requería: un individuo en quien la enseñanza estimulara armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, de sensibilidad, carácter, imaginación y creación; un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendida ésta no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida, orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de su patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, etc. (Torres Bodet, 1965, p. 444).

Con base en estos principios y en las aportaciones del magisterio nacional, contenidas en las conclusiones y recomendaciones de la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza (1951), se constituyó la Junta de Planeación Previa, encargada de proponer al CNTE el Plan de Reformas a la educación secundaria. Esta junta,

integrada con representantes de la UNAM y de las Direcciones Generales de Educación Superior, de Educación Normal, de Enseñanza Tecnológica, Industrial y Comercial del IPN, dio cima a sus trabajos en noviembre 27 de 1959, cuando el Consejo Nacional aprobó el Plan de Reformas que, días antes, se había sometido a su consideración y dictamen.

Los objetivos de la educación media eran: fomentar el desenvolvimiento de la personalidad del alumno iniciado durante la educación primaria; estimular sus actitudes a fin de que participara activamente en su propia formación, merced a la experiencia del trabajo en las aulas, laboratorios y talleres escolares; proporcionar al alumno los conocimientos indispensables así como el adiestramiento en las prácticas necesarias para ingresar en el ciclo preparatorio o en la vocacional técnica; despertar su interés por el conveniente aprovechamiento de los recursos del país; encauzar su sentido de responsabilidad individual y de colaboración social; fomentar su civismo; familiarizarlo con el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República (*La obra educativa...,* 1964, pp. 118-119).

El plan de estudios de secundaria entró en vigor en septiembre 1° de 1960, con diez materias en cada uno de los grados del ciclo, para evitar el falso enciclopedismo y el exceso de materias de los planes anteriores. Las materias se distribuyeron, por grado, en seis asignaturas y cuatro actividades, con el ánimo de mermar el verbalismo en la formación de adolescentes. Se aumentó una hora a la semana para el español, las matemáticas, la física, la química y la educación cívica; y dos horas para las lenguas extranjeras, con el objeto de intensificar la práctica constante de la observación, la experimentación en laboratorios, el trabajo en equipos, la generalización del uso de las ayudas audiovisuales, la aplicación del estudio dirigido y, en general, la mayor objetividad de la enseñanza. Las asignaturas de educación cívica del primer y segundo grados se convirtieron en actividades, con el propósito de formar hábitos de conducta eficaz; se introdujo en el tercer grado un curso de historia contemporánea: México y el mundo en el siglo XX, para encauzar al alumno en el estudio, comprensión y análisis de los problemas actuales. Se asignó también una hora, en el tercer grado, destinada a información vocacional, para evitar en lo posible los fracasos y frustraciones debidas a la ignorancia de las múltiples posibilidades de los estudios superiores.

En 1960 se celebró la Conferencia Nacional Informativa de Educación Secundaria, con la asistencia de 23 representantes de los estados de la República y de los directores generales de educación.

Desde ese momento se inició el procedimiento de evaluaciones, por entonces aplicadas únicamente a las actividades, en tanto que los maestros se convencían de que era preciso extenderlas a las asignaturas.

La educación media tuvo un desarrollo importante en el sexenio: se fundaron 122 nuevas instituciones posprimarias en el país —91 de educación secundaria y 31 de enseñanza técnica—, de las cuales la SEP edificó 60, el Departamento del Distrito Federal 10 y las restantes 52 surgieron de las aportaciones del CAPFCE y de los

gobiernos de los estados; de la acción de la iniciativa privada; o bien se establecieron en edificios alquilados por la federación o cedidos en préstamo por los estados.

Tales obras permitieron disponer de 1 236 nuevas aulas, 657 talleres y 316 laboratorios más, cuyo rendimiento se duplicó en 36 escuelas, con funcionamiento de doble turno.

Se crearon 22 023 plazas docentes que significaban 126 060 horas de clase a la semana, para atender a 2 558 grupos más que en 1958, cuando funcionaban 2 212.

La población escolar fue de 261 250, o sea, 154 056 alumnos más que en 1958, cuando las escuelas secundarias habían tenido una inscripción de 107 194 educandos. El incremento relativo en el sexenio fue del 143.72%.

El ciclo superior de la enseñanza media[10] se diversificó en dos grandes ramas: la preparatoria —universitaria, técnica—, antecedente para los estudios superiores y las carreras profesionales terminales.

En diversas reuniones celebradas por esos años, se convino en que la secundaria debía proporcionar al alumno la mejor condición para enfrentarse a la vida o seguir estudios superiores. Por tanto, la secundaria debía despertar la inclinación hacia las ocupaciones de la región y, si era posible, hacia el trabajo experto que constituyera el mejor antecedente de la técnica, industrial, agrícola y que capacitara para el bachillerato universitario.

Por ende, el proyecto de reformas subrayó que la unidad en la secundaria debería aparecer en varios aspectos: 1) el concepto de éstas y sus objetivos generales, 2) su realización normal en tres años; 3) el tiempo total dedicado a cada grado dentro del ciclo; y 4) el mínimo de materias comunes.

De ahí que el plan de estudios presentara tres aspectos bien definidos: 1) el carácter eminentemente orientador y de servicio social que adquiría el civismo, al aparecer como actividad en los dos primeros años; 2) la sólida formación cultural que implicaba la asignatura de civismo en el tercer año; 3) la introducción de un curso de historia del siglo XX dentro de actividades, dividido en dos secciones: México en el siglo XX y el mundo del siglo XX. La organización aparecía en el cuadro siguiente:

[10] Véanse los artículos de Francisco Larroyo. Lineamientos para la reorganización de la Segunda Enseñanza (*Educación. Revista de Orientación Pedagógica, 1959,* 2a. época (No. 2) (septiembre), pp. 151-161) y el de José Gaos. Opinión acerca de la segunda enseñanza mexicana (mismo número de *Educación,* pp. 177-185).

CUADRO 78

Plan de estudios de enseñanza secundaria

Primer año

Asignaturas

Español I	Matemáticas I
Biología I	Geografía I
Historia I	Lengua extranjera I

Actividades

Educación cívica	Educación artística
Tecnológicas	Educación física

Segundo año

Español II	Matemáticas II
Biología II	Geografía II
Historia II	Lengua extranjera II

Actividades

Educación cívica	Educación artística
Tecnológicas	Educación física

Tercer año

Español III	Matemáticas III
Física	Química
Educación cívica	Lengua extranjera III

Actividades

Historia del siglo XX	Educación artística
México en el siglo XX	Tecnológicas
El mundo en el siglo XX	Educación física

OBSERVACIONES: En tercer año se destinará una hora por semana a la Orientación *(Educación. Revista de Orientación Pedagógica,* 1960 (No. 4) (junio), pp. 41-44 y 358).

El plan, propuesto en forma tan esquemática, dificulta el comentario. Con todo, se advierte una mayor simplificación. El anterior introdujo los conjuntos de matemáticas; ciencias físicas y naturales y ciencias sociales; éste transfirió el curso

teórico y de educación cívica a tercero, cuando el estudiante está más maduro (se conservaban las actividades cívicas); estableció un curso de México y el mundo en el siglo XX. Había, por tanto, un evidente progreso en la organización de la secundaria. No pueden hacerse más comentarios por la falta de datos.

Por otra parte, había 41 planteles de enseñanzas especiales[11] —así llamados desde el tiempo de Ávila Camacho— en el Distrito Federal y los 29 restantes en los estados de la República Mexicana. En esas fechas, la secundaria técnica se había implantado independiente de los cursos cortos de preparación técnica elemental y de las carreras comerciales. La población total de alumnos era de 24 024, con un incremento de 33.6% respecto de 1958. De esa población escolar 10 912 correspondían a la secundaria técnica, y 13 110 a la preparación técnica elemental y a las carreras comerciales, o sea, los alumnos de secundaria técnica representaban el 45.4% (Bravo Ahúja, 1962, p. 152; Torres Bodet, 1962, p. 14).

10.6 *La enseñanza normal*

Durante el sexenio, se buscó precisión de los objetivos de la normal: estructurar la educación integral de la personalidad; preparar específicamente para la profesión de maestros en todos sus grados y categorías; capacitar para la docencia, en sus variadas situaciones profesionales y para la investigación científica; fortalecer el aprecio por la profesión magisterial; alcanzar el dominio de los métodos y de las técnicas del trabajo docente; lograr la capacidad para comprender científica y prácticamente la personalidad de los educandos; fortalecer el sentido de responsabilidad profesional y social; fincar la convicción de que la carrera magisterial constituye un servicio social de primer orden; fomentar la lealtad hacia los valores históricos, sociales y culturales del pueblo mexicano; y promover el desarrollo del espíritu democrático.

Formaban el sistema de enseñanza normal las siguientes instituciones: Escuela Nacional de Maestros; Escuela Nacional de Educadoras; Centros Normales Regionales; Escuelas Normales Rurales; Escuela Normal para la Capacitación en el Trabajo Industrial; Escuelas Normales para la Capacitación en el Trabajo Agropecuario y Escuelas Normales Particulares Incorporadas.

Al iniciarse el sexenio, la Escuela Nacional de Maestros se hallaba dividida en los siguientes departamentos: de varones, de señoritas, mixto nocturno y de educadoras. El departamento de educadoras, al convertirse en 1959 en Escuela Nacional, se separó de esa institución para funcionar en forma independiente. Al reimplantarse la coeducación, en 1960, los departamentos diurnos se fusionaron y se conservó el departamento nocturno sujeto a la Dirección General.

En el sexenio se inició y reglamentó el servicio social de los pasantes de la ENM, con resultados halagadores. El servicio social establecía la obligación de prestar al menos un año de servicio en las poblaciones del país que la SEP señalara.

[11] Técnico-industriales.

Las demandas de personal docente que presentaban las escuelas primarias en el Distrito Federal se cubrían con los egresados en la ENM dotados de los mejores promedios (*La obra educativa...,* 1964, pp. 143-149).

La Segunda Asamblea Nacional Plenaria del CNTE (noviembre 24-26 de 1960) esbozó el perfil del maestro: un hombre cabal, un ciudadano ejemplar, un patriota insobornable, un trabajador incansable y valeroso y un profesional de alta calidad.

Para alcanzar este objetivo, se organizó un plan de estudios en dos etapas claramente definidas: una cultural de un año y otra profesional de dos años. Se dispusieron las materias por semestres con un número no mayor de tres por semestre. Se dio flexibilidad por medio de asignaturas opcionales complementarias y suplementarias, con miras a atender no sólo a las necesidades de los alumnos sino a las características regionales, y se señalaron prácticas diversas y estudio dirigido.

Las asignaturas optativas podrían elegirse de acuerdo con el cuadro siguiente:

CUADRO 79

Asignaturas optativas del plan de la Normal

Materias de ampliación cultural

Lenguaje	Matemáticas
Ciencias naturales	Ciencias sociales
Estadística elemental	Historia del arte
Artesanías propias de la región	

Estudios de carácter pedagógico

Educación fundamental o básica	Educación de indígenas
Técnica de las actividades periescolares	Problemas psicológicos de la infancia
	El desarrollo de la comunidad

(*Educación. Revista de Orientación Pedagógica, 1960* (No. 4) (junio), pp. 44-47).

El plan reformado de la Normal aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 80

Plan de estudios de educación normal

Primer año

Primer semestre

Asignaturas	Horas semanarias
Problemas económicos, sociales y culturales de México	6
Psicología general	6
Lógica	6
	18 horas
Segundo semestre	
Antropología social y cultural	6
Ética	4
Optativa (complementaria o suplementaria; español superior, matemáticas, ciencias)	4
	14 horas
Actividades (cursos anuales)	
Talleres, laboratorios o economía doméstica	3 (dos sesiones)
Actividades artísticas	4 (dos sesiones)
Observación escolar	6 (dos sesiones: 4 y 2 horas)
Deportes	3
	16 horas
Total semestral	
Asignaturas 1° semestre	18
Actividades 1° semestre	16
	34 horas
Asignaturas 2° semestre	14
Actividades 2° semestre	16
	30 horas

NOTA:En las asignaturas de problemas económicos, sociales y culturales de México y antropología social y cultural, se incluyen actividades de investigación y participación en campañas y servicios sociales.

Segundo año

Primer semestre

Asignaturas

Didáctica General	6
Psicología de la educación	6
Optativa (materia complementaria o suplementaria)	4
	16 horas

Segundo semestre

Ciencia de la educación	6
Educación para la salud (para los varones, énfasis en la educación sanitaria. Para las señoritas, énfasis en puericultura)	6
Optativa (materia complementaria o suplementaria)	4
	16 horas

Actividades (cursos anuales)

Técnica de la enseñanza y práctica escolar y taller de material y recursos didácticos	10
Taller de actividades artísticas (aplicadas a la escuela primaria)	4
Educación física (opción personal)	2
	16 horas

Total semestre

Actividades	16
Asignaturas	16
	32 horas

NOTA:Las dos primeras semanas de labores se dedicarán a la realización de un seminario para estudiar la realidad socioeconómica de la región, a efecto de proyectar las campañas y servicios sociales y económicos adecuados.

Tercer año

Primer semestre

Asignaturas

Historia general de la educación	6
Legislación, organización y administración escolares	6
Optativa (materia complementaria o suplementaria)	4
	16 horas

Segundo semestre

Historia de la educación en México	6
Conocimiento del educando y psicotécnica escolar	6
Sociología de la educación	4
	16 horas

Actividades (cursos anuales)

Técnica de la enseñanza y práctica escolar y taller de material y recursos didácticos	10
Taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria	3
Educación física aplicada a la escuela primaria	3
	16 horas

Total semestral

Asignaturas	16
Actividades	16
	32 horas

NOTA:Las dos primeras semanas se dedicarán a la realización de un seminario de estudios e investigación de las condiciones educativas de la región, con el objeto de llevar al cabo proyectos de mejoramiento de la escuela y de la comunidad.[12]

(*Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, 1960 (No 4) (junio), pp. 365-368).

[12] Las siguientes personas participaron en la elaboración de planes y programas escolares: Mario Aguilera Dorantes, Laura Alva Iniesta, Dolores Alvarado Recamier, Luis Álvarez Barret, Adelina

El plan se caracterizaba por: introducir la división semestral que permite concentrar las disciplinas; materias optativas; historia de la educación en México; sociología de la educación; antropología social y cultural (necesaria para un país con tantos grupos étnicos); psicología de la educación; problemas económicos, sociales y culturales de México; y mantenía las actividades en forma mejor organizada. Representaba un franco progreso respecto de los planes anteriores.

11. LOS CENTROS NORMALES REGIONALES

El Plan Nacional para la expansión y mejoramiento de la educación primaria señaló la conveniencia de crear escuelas normales de carácter regional. Con tal propósito, en 1960 se fundaron dos centros normales regionales en Ciudad Guzmán, Jal., y en Iguala, Gro. En esas instituciones se pusieron en práctica los nuevos planes, programas y técnicas de trabajo. Se constituyeron así en centros pilotos de experimentación sobre las ventajas de la reforma para promover adaptaciones de ésta, sin modificar la esencia de la doctrina que los cuerpos de asesores técnicos y personal docente de los centros sugirieron al Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Además, en los centros regionales se puso en práctica, con resultados benéficos, un sistema de hogares sustitutos, con becas en efectivo entregadas a cada alumno para que las usara a su discreción.

La primera generación de egresados solicitó se les enviara a las comunidades que carecían aún de servicios educativos. Éstos sobresalieron como orientadores y promotores de la aplicación de la reforma de la enseñanza primaria, en las escuelas y zonas donde realizaban su labor docente. Las autoridades civiles y educativas expresaron sobre ellos opiniones encomiables por razón de su responsabilidad profesional.

Funcionaron durante el sexenio 166 escuelas normales: 38 federales, 41 estatales y 87 particulares. En 1964, los egresados de éstas fueron 12 356, de los cuales 5 088 pertenecían a las normales federales, 4 192 a las estatales y 3 076 a las particulares. Del total de egresados, sólo 7 000 tendrían posibilidad de empleo, en el mejor de los casos: 5 150 en plazas federales y 1 850 en los estados; 3 076 egresados de las normales particulares, y 2 280 de las estatales no tendrían ocupación.

12. LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

Desde que se estableció en julio 30 de 1936 el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria, se inició una especie de Normal Superior en Méxi-

Álvarez Chávez, Soledad Anaya Solórzano, Arturo Arnaiz y Freg, Manuel Aveleyra Arroyo de Anda, Teresa Aveleyra Arroyo de Anda, Rene Avilés, Alberto Barajas, Alfredo Barrera, Alfredo Basurto, Ma. Eulalia Benavides de Dávila, Ramón Berrueto, Víctor Bravo Ahúja, Arquímedes Caballero, Celerino Cano Palacios, Dantón Canut Martorell y Vicente Casarrubias.

co. Funcionaron en el sexenio 14 establecimientos de este tipo. Seis dependían de las universidades de provincia: Baja California, Campeche, Coahuila, Guerrero, Estado de México y Nayarit; tres de los gobiernos de los estados (Chihuahua, Puebla, y Nuevo León); cuatro más estaban incorporados a la Federación y, por último, la Escuela Normal Superior de México (1954), dependiente de la SEP.

La Escuela Normal Superior concluyó en diciembre de 1958 el estudio de la reforma de los planes y programas de segunda enseñanza de la institución. Éstos se pusieron en vigor a partir de 1959. La reforma implicó transformaciones circunstanciales en materia de objetivos, contenido de la enseñanza, organización y métodos de trabajo. Se trató de establecer un equilibrio armónico entre la preparación técnica, científica o artística propia de cada especialidad; la pedagógica general y específica; la cultural; y la práctica docente de los futuros profesores.

La Escuela Normal Superior ofrecía desde 1954 un doctorado en pedagogía, el cual recibió vigoroso impulso en el sexenio. Los cursos de doctorado se desarrollaban con seminarios anuales y semestrales con cuatro orientaciones: teoría y ciencia de la educación; didáctica y organización escolar; psicología y psicotécnica; antropología pedagógica, social y cultural.

En 1964 se crearon 12 plazas de profesor de tiempo completo y 12 de medio tiempo.

La Escuela Normal de Especialización, que funcionaba desde 1943, incrementó notablemente entre 1958 y 1962 el número de alumnos inscritos. Además de la educación de niños débiles mentales, adolescentes con deficiencia de la audición y del lenguaje, ciegos y débiles visuales, lisiados del aparato locomotor, se incluyó la de menores infractores y adultos delincuentes.

Para la formación de profesores de educación física, en 1958 existían cinco escuelas normales, cuatro estatales y una federal. El régimen se preocupó por incrementar estas actividades, dada la importancia que representaba la preparación de maestros especialistas en educación física. El curso comprendía tres años de estudio y, sin limitarse a las materias teóricas y prácticas del plan, introdujo una serie de actividades tales como ciclos de conferencias dictadas por especialistas nacionales y extranjeros; formación de grupos teatrales y conjuntos corales; formación de clubes deportivos y de periodismo; música, y actividades cívicas.

A tales cursos concurrieron 441 profesores. El total de egresados en los últimos seis años fue de 727 (*La obra educativa...,* 1964, pp. 149-166).

13. El Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial

Se creó en mayo 15 de 1962, por convenio entre México y la UNESCO, para atender a la formación de un profesorado idóneo, capaz de satisfacer las demandas derivadas de la ampliación del sistema de enseñanza técnica en los niveles medio y de formación de obreros. Al Centro se le dio el carácter de organismo descentralizado de servicio público. Su autoridad máxima era un patronato asesorado por el Conse-

jo Técnico Consultivo. El director general era auxiliado por un codirector designado por la UNESCO.

En su primer año de operación, el Centro tuvo una demanda de 301 estudiantes, el doble del número previsto en el convenio celebrado con la UNESCO. Como antecedente, se exigió a los estudiantes el ciclo completo de enseñanza media (preparatoria técnica o universitaria); los cursos eran intensivos y se dividían en seis semestres. Los dos primeros comunes a todos los estudiantes y, a partir del cuarto, el alumno podía optar por las especialidades de mecánica, electricidad, electrónica y construcción. Los egresados podían continuar estudios en las carreras de ingeniería industrial y optar también por los cursos de maestría en ciencias administrativas del IPN (*La obra educativa...,* 1964, pp. 159-161; Bravo Ahúja, 1962, pp. 144-160).

14. EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO (IFCM)

Creado desde 1945 para atender el problema de los profesores sin título, el IFCM introdujo métodos acelerados que permitieron a muchos maestros en ejercicio capacitarse profesionalmente. El Instituto recurrió al sistema de la enseñanza por correspondencia, completada con prácticas supervisadas, enseñanzas orales y evaluaciones continuas, mediante la reunión de los maestros-alumnos en los centros de población, cercanos a los lugares donde prestaban sus servicios.

Al inicio de la administración de López Mateos, se amplió la tarea del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Continuaría, desde luego, con la capacitación de los maestros no titulados, hasta resolver totalmente este problema del personal docente de las escuelas primarias federales. Además, se le pidió organizar cursillos de perfeccionamiento profesional para maestros titulados de escuela primaria, incluidos los maestros de grupo y el personal directivo; organizar cursillos de orientación técnica especial para el personal de las Misiones Culturales, de las brigadas de mejoramiento de la comunidad indígena y de los centros de capacitación de indígenas; divulgar, entre el magisterio en servicio, la reforma educativa aprobada por la Quinta Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación.

La capacitación de los profesores rurales no titulados se atendió con la Escuela Normal Rural, a la cual acudían los maestros a seguir cursos intensivos los fines de semana, y a recibir los materiales de estudio en esas áreas para complementar su formación fuera de las aulas.

Los materiales de trabajo, empleados y experimentados en la Escuela Normal Rural, se utilizaron más tarde en los cursos por correspondencia. Entre 1958 y 1964 el Instituto hizo imprimir y repartir 3 213 017 volúmenes.

Al concluir el curso, los maestros-alumnos debían presentar, en vez de la tesis profesional anteriormente exigida, una memoria o informe de trabajo, en que el sustentante exponía las experiencias obtenidas gracias a la capacitación que adquirió.

La evolución de la inscripción de estos cursos del Instituto puede verse en el cuadro siguiente:

CUADRO 81

Alumnos inscritos en el IFCM

1959-1964

Año	*Número de inscripciones*
1959	14 281
1960	27 132
1961	27 386
1962	27 866
1963	28 751
1964	21 411

El Instituto Federal de Capacitación graduó, entre 1945 y 1958, a 15 620 maestros. En cambio, entre 1959 y 1964, fueron 17 472, número sensiblemente mayor al de los 13 primeros años de su funcionamiento (*La obra educativa...,* 1964, pp. 161-166).

15. LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA[13]

El número de alumnos de la ENP obviamente aumentó con el incremento demográfico. Desde 1956, la ENP seguía el plan introducido por entonces como bachillerato único. Pronto se lo impugnó: se afirmaba que los alumnos olvidaban lo aprendido y egresaban de ese ciclo de estudios insuficientemente preparados. El licenciado Raúl Pous Ortiz, director de la ENP, intervino en el debate para declarar que ésta trataba de ponerse en contacto con los padres de familia o sus representantes, para averiguar las causas de la deserción o del atraso de sus hijos; declaró asimismo que la ENP realizaba investigaciones pedagógicas para averiguar las causas de la deserción y rechazaba que se imputara la culpa única a la ENP. Más bien, las causas de la deserción y del atraso de los alumnos habían de buscarse en la secundaria (*Gaceta de la UNAM,* 1961 (mayo 15), pp. 2-3).

Otro ataque a la ENP lo concitó una declaración del doctor Ignacio Chávez, quien decidió (*La Nación,* enero 7 de 1962) negar el ingreso a la UNAM a los alumnos procedentes de escuelas particulares, hasta que no se hubiese satisfecho la demanda de inscripción de los estudiantes de planteles oficiales. El doctor Fran-

[13] En 1954 se inauguro el plantel 6° de la ENP, en San Cosme No.71, antiguo edificio de Mascarones. En 1960 se creó el plantel 7° de la ENP, ubicado en el local que, al fundarse en 1910, ocupó la Universidad. *Anuario General de le UNAM*. México: 1963.

cisco Quiroga, expresidente de la Unión de Padres de Familia, calificó de "indigna chicana" la decisión de Chávez y añadió que "... no podrá aducir [el rector] ninguna razón inteligente; nada justo... porque está demostrando ser un secretario, un jacobino disfrazado, con fobia para todo lo que no sea oficial...".

En 1964, durante el rectorado del doctor Ignacio Chávez, se reformó el plan de estudios (*Gaceta de la UNAM,* 1964 (febrero 17), pp. 1-2). La reforma consistió en disminuir el número de alumnos en cada grupo (se aumentaron las plazas de profesores); se introdujo un examen de admisión; se aumentaron los sueldos de los maestros; se dividió el bachillerato propiamente tal en dos secciones: una, que constaba de un tronco común para todos con materias de ciencias y humanidades (los dos primeros años) y un tercer año en el cual el alumno cursaba las materias del bachillerato específico orientado a su futura profesión (*El Universal,* abril 7 de 1964).[13 bis]

El plan buscaba desarrollar íntegramente las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado; formar una disciplina intelectual que lo dotara de un espíritu científico; proporcionar una cultura general que le diera una escala de valores; despertarle una conciencia cívica que le definiera sus deberes frente a su familia, su país y la humanidad; y prepararlo, finalmente, para emprender una determinada carrera profesional (Castro, 1968, pp. 63-75).

El plan de estudios aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 82

Plan de estudios de la ENP

Primer año (o cuarto año)

	Horas a la semana
Matemáticas	3
Física	3
Geografía	3
Historia universal	3
Lengua y literatura españolas	3
Lengua extranjera	3
Lógica	3
Dibujo	3
Total	24 horas

[13 bis] Véase el artículo de Pablo Latapí sobre el tercer año de bachillerato (*Excelsior,* enero 15 de 1964).

Segundo año (o quinto año)

Matemáticas	3
Química	3
Biología	3
Anatomía, fisiología e higiene	3
Historia de México	3
Etimologías grecolatinas	2
Lengua extranjera (la. o 2a.)	3
Ética	2
Total	22 horas

Tercer año (o sexto año)

Ciencias físico-matemáticas

Facultad de Ingeniería
Facultad de Ciencias
Escuela de Arquitectura

Psicología	3
Lengua extranjera (la. o 2a.)	3
Literatura universal	2
Nociones de derecho positivo mexicano	2
Matemáticas	3
Física	4
Estética*	2
Dibujo constructivo	3
Materia optativa	2 o 4
Total	24 horas

* Estética sólo para arquitectos.

Ciencias químico-biológicas

Facultad de Medicina
Facultad de Ciencias (biólogo)
Escuela de Odontología
Escuela de Medicina Veterinaria
Escuela de Ciencias Químicas

Psicología	3
Lengua extranjera (la. o 2a.)	3
Literatura universal	2
Nociones de derecho positivo mexicano	2

Matemáticas*	3
Física	4
Biología	4
Química	4
Materia optativa	2 o 3
Total	24 horas

* Matemáticas, para las carreras de químico, ingeniero químico y químico metalúrgico.
** Biología, para medicina, medicina veterinaria, odontología y carreras de biólogo y farmacéutico biólogo.

Disciplinas económico-administrativas

Escuela de Economía
Escuela de Comercio y Administración
Facultad de Filosofía (geografía)

Psicología	3
Lengua extranjera	3
Licenciatura universal	2
Nociones de derecho positivo mexicano	2
Matemáticas	3
Sociología	3
Geografía económica	3
Materia optativa	2 o 4
Total	23 horas

Disciplinas sociales

Facultad de Derecho
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales
Facultad de Filosofía (psicología)

Psicología	3
Lengua extranjera (1a. o 2a.)	3
Literatura universal	2
Nociones de derecho positivo mexicano	2
Historia de las doctrinas filosóficas	3
Historia de la cultura	3
Sociología	3
Latín*	3
Materia optativa	2 o 4
Total	24 horas

* Latín, sólo para derecho.

Humanidades clásicas

Facultad de Filosofía y Letras (filosofía, historia, letras, pedagogía y biblioteconomía)

Psicología	3
Literatura universal	2
Lengua extranjera (1a. o 2a.)	3
Nociones de derecho positivo mexicano	2
Historia de las doctrinas filosóficas	3
Latín	3
Griego	3
Estética	2
Materia optativa	3
Total	24 horas

(Castro, 1968, pp. 63-75).

El plan de 1964 ponía en práctica las sugerencias de Cevallos de 31 años atrás.

16. El Consejo Nacional Técnico de la Educación

El Consejo Nacional Técnico de la Educación fue creado por la Ley Orgánica de la Educación Pública, en 1942, con el objeto de constituir un cuerpo consultivo destinado a servir a la SEP y a las entidades federativas en la unificación de la educación en toda la República.

Su propósito era elaborar planes de estudio, programas, métodos de enseñanza para la educación primaria, secundaria, normal y de cualquier tipo o grado que se impartiera especialmente entre obreros y campesinos.

Recibió también la consigna de estudiar la organización de la enseñanza, los calendarios escolares y los sistemas de evaluar los resultados de la labor educativa, los medios para perfeccionar técnicamente al magisterio, y el análisis y aprobación de los libros de texto y de lectura complementaria para la enseñanza primaria y media. Fomentó, asimismo, la publicación y difusión de obras de carácter docente y dio su opinión sobre los diversos problemas educativos presentados por la SEP o los estados.

Para el desempeño de sus funciones, el CNTE cuenta con los siguientes órganos: la Asamblea Nacional Plenaria, integrada por los coordinadores, directores generales y directores de institutos de la SEP, con representantes de cada una de las entidades federativas, Universidades e Institutos de Alta Cultura señalados por el secretario de Educación Pública; el Comité Directivo del Consejo, integrado por once miembros: un presidente, que lo es también del Consejo, cuatro funcionarios de la SEP señalados por el titular de ésta, tres representantes de los estados y tres de las instituciones universitarias designados por el Consejo Nacional en pleno. Tiene también secciones permanentes de planeación educativa, de planes y programas

de estudio, de métodos de enseñanza, de calendario y de estimación del aprovechamiento, de libros de texto, de acción extraescolar, de investigación pedagógica y de investigación y fomento de revistas pedagógicas. El CNTE puede nombrar comisiones federales para resolver problemas específicos de alguna rama de la enseñanza o de alguna entidad.

El Consejo debía celebrar, cuando menos una vez al año, una Asamblea Plenaria. Se celebraron seis durante el sexenio: la primera, julio 29-31 de 1959, se destinó a la integración del Comité Directivo y al estudio de los principios generales a que se sujetaría la reforma del sistema educativo; la segunda, noviembre 24-26 de 1960, trazó el plan y el calendario de labores; la tercera, noviembre 28-30 de 1961, hizo el balance de los trabajos efectuados, en especial los relativos a la reforma educativa; la cuarta, noviembre 21-26 de 1962, estudió un sistema de capacitación para el trabajo agropecuario e industrial; la quinta, noviembre 21-23 de 1963, elaboró un programa de acción educativa y cultural en favor de la población indígena del país; y la sexta, noviembre 16-18 de 1964, hizo el balance de la obra educativa realizada durante el sexenio.

El Comité Directivo del Consejo celebró, durante el mismo periodo, 35 reuniones reglamentarias y cuatro de carácter extraordinario.

Las grandes tareas del Consejo fueron: la reforma de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal; la reforma de la enseñanza elemental con la revisión de planes y programas de estudio y otras tareas de índole educativa (*La obra educativa...,* 1964, pp. 203-211).

17. EL INSTITUTO NACIONAL DE PEDAGOGÍA

El Instituto Nacional de Pedagogía, con el objeto de colaborar en el examen y solución de los problemas de índole pedagógica del sistema educativo nacional, orientó sus experimentaciones y trabajos al mejor conocimiento del niño mexicano y al estudio de los métodos, técnicas y procedimientos del aprendizaje. Divulgó además, entre el magisterio de la República, orientaciones y sugerencias de carácter pedagógico. Ofreció también servicios clínicos destinados a resolver problemas escolares. Estos servicios incluyeron la clínica de la conducta, la de ortolalia y el servicio de orientación profesional.

El Instituto de Pedagogía ofrecía asimismo los siguientes servicios: de investigación y orientación pedagógica; de estudios psicológicos, de investigación y orientación sociopedagógica; de trabajo social; de antropometría y fisiometría; de documentación; de biblioteca y hemeroteca; de orientación profesional; clínica de conducta y clínica de ortolalia; así como un centro de experimentación pedagógica. Para estos servicios había 139 profesionistas, de los cuales 80 se dedicaban a la investigación y 59 a las actividades clínicas.

Desde 1963 se crearon, por vez primera, plazas de investigadores de la pedagogía; durante ese año y el siguiente, el Instituto adquirió 41 nuevas plazas para especialistas de las diferentes ramas: 29 de profesores investigadores de la pedagogía,

cuatro de especialistas en el lenguaje y ocho de médicos psiquiatras y psicólogos. Otra reforma importante fue la incorporación de la Clínica de la Conducta al Instituto de Pedagogía y su integral transformación.

Se realizaron diversas investigaciones: sobre las necesidades técnicas del magisterio de enseñanza primaria; las causas de reprobación de los alumnos de primer año de las escuelas primarias del Distrito Federal; se redactó una guía didáctica para el desarrollo del programa de enseñanza primaria mediante unidades de trabajo; se efectuó la publicación de las guías correspondientes al primero, segundo y tercer grados de ese ciclo; y otras semejantes.

El Centro de Experimentación del Instituto, una escuela primaria con 600 alumnos, experimentó métodos pedagógicos, pruebas psicológicas y material didáctico. El Centro de Estudios Psicológicos adoptó y estandarizó once pruebas psicológicas y biológicas, aptas para utilizarse en adelante en el medio escolar mexicano; realizó un estudio de las características intelectuales de los niños preescolares sobre una muestra de 100 casos; estableció un servicio de psicopedagogía para niños con problemas de aprendizaje; y un estudio sobre los trastornos del lenguaje en los escolares mexicanos.

Realizó también un estudio sobre el uso del radio y la televisión y su efecto en la lectura infantil y, en general, en la educación de los niños (*La obra educativa...* 1964, pp. 211-213).

18. EL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

El Museo Pedagógico Nacional fue creado en el sexenio de Ruiz Cortines. Organizó una biblioteca especializada en la historia de la educación mexicana. En los servicios del Museo trabajaban 42 investigadores y técnicos especializados. El Museo efectuó exposiciones sobre los libros de texto en México y en el extranjero; México y la educación primaria; el maestro mexicano; el juguete musical en la enseñanza de la música, y los programas de educación primaria y el material didáctico.

En esos años, el Museo preparaba para su publicación una antología del pensamiento pedagógico en México, con selección de ocho pedagogos mexicanos; la historia de la academia de San Carlos; la bibliografía de la educación en México y tres importantes tomos de las principales leyes en materia educativa desde 1821 hasta 1964 (*La obra educativa...,* 1964, pp. 213-215).

19. LOS DESAYUNOS ESCOLARES

En pos de la hermosa tradición de Vasconcelos, la SEP redobló en ese sexenio, con la colaboración del Instituto Nacional de Protección a la Infancia, el servicio de la alimentación de los niños mexicanos. El Instituto distribuyó 2 577 500 desayunos diarios en el año de 1963. En 1964 benefició a niños de 24 468 núcleos de población, correspondientes al 92% del total de los municipios del país, incluida la zona metropolitana del Valle de México. La SEP cuidó que las raciones alimenticias, distribuidas

en los internados de la misma, mejoraran cuantitativa y cualitativamente, así como las de las guarderías infantiles, al cuidado de su Dirección General de Acción Social. Para este fin, se contrataron los servicios de cuatro dietistas; se desarrolló una amplia labor educativa entre el personal de los internados y los alumnos, para desterrar prejuicios alimenticios tradicionales y fomentar hábitos de higiene en el manejo de los alimentos (*La obra educativa...,* 1964, pp. 222-224).

20. LOS EMOLUMENTOS MAGISTERIALES

El Estado colocó al magisterio, según palabras del presidente de la República, "al frente de los tabuladores oficiales y, como gremio, en la primera línea de los empleados públicos".

La Comisión Mixta de Escalafón dictaminaba los ascensos de los maestros, en virtud de su preparación, aptitud, antigüedad, disciplina y puntualidad. Además, el Estado premió la perseverancia de los profesores de base con aumentos en sus salarios cada cinco años de trabajo. Por medio del Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), los maestros y sus familiares recibieron atención medica, medicinas y servicio de hospitalización; jubilaciones, préstamos hipotecarios para construir casas, préstamos para necesidades inmediatas, jubilación a los 30 años de servicio sin límite de edad, cuyo monto es igual al promedio de los sueldos y demás prestaciones percibidos en los últimos cinco años.

En 1958, el maestro rural ingresaba al sistema docente con un sueldo que oscilaba entre $484 y $985 al mes; en 1964, entre $814 y $1 480.

En 1958, los pasantes iniciaron sus labores con un sueldo de $880; en cambio, desde mayo de 1964, los pasantes empezaron a ganar $1 370 mensuales y, como maestros con cinco quinquenios, podían percibir $1 910, casi un 90% de aumento.

Las plazas iniciales del personal de segunda enseñanza con seis horas de trabajo percibían $514 y ésta no variaba por muchos que fuesen sus años de servicio. En 1964, la plaza inicial fue de 12 horas, con remuneración de $1 372. En forma análoga, el personal de inspección y de dirección recibió aumentos considerables: los inspectores de segunda enseñanza en el Distrito Federal que ganaban $1 190 en 1958, percibían $2 492 en 1964. El director de escuela primaria en el Distrito Federal, que en 1958 obtenía $1 000, en 1964 percibió $1 910, incluidos los gastos de pasajes, $150 a partir del último mayo (*La obra educativa...,* 1964, pp. 247-248).

La SEP también organizó en forma más esmerada la colación de becas en colaboración con los gobiernos extranjeros. Así se enviaron profesores a diversas universidades de Norteamérica, la Escuela Normal Superior de París y el Centro Internacional de Pedagogía de Sevres en Francia. La Organización de los Estados Americanos otorgó también subsidios —por medio de la SEP— para cursos en universidades de Latinoamérica (*La obra educativa...,* 1964, pp. 248-249).

21. LAS BELLAS ARTES

Importante iniciativa fue la creación, en abril 17 de 1963, de la Subsecretaría de Asuntos Culturales. Ésta comprendía: el Instituto Nacional de Bellas Artes, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Dirección General de Educación Audiovisual, el Departamento de Bibliotecas y, posteriormente, la Dirección General de Asuntos Internacionales de Educación.

El Instituto Nacional de Bellas Artes atendió en 1958-1964 la educación artística escolar y profesional y realizó, tanto en la capital como en los estados y algunas ciudades del extranjero, funciones de teatro, ópera y danza, así como exposiciones, conciertos, recitales y conferencias, además de la edición de libros y revistas con temas de diferentes disciplinas artísticas.

Entre las más importantes, en la imposibilidad de mencionarlas todas, se efectuaron exposiciones temporales en los cuatro museos dependientes del INBA: El Museo de Pintura de San Carlos; el Museo Nacional de Arte Moderno; El Museo José Clemente Orozco de México, D.F.; y el de Guadalajara, Jal.

El Departamento de Danza creó la Compañía Oficial de Ballet Mexicano, la cual ofreció temporadas en Bellas Artes y actuó en diferentes localidades de la República, así como en el extranjero.[14]

El Departamento de Literatura, cuyo objetivo es el estudio y difusión de las letras mexicanas, se impuso la tarea editorial de publicar 29 libros diversos, con una tirada global de 58 000 ejemplares.

Se publicaron 46 números de la Revista *Cuadernos de Bellas Artes.*

El Departamento de Música, por su parte, cultivó la educación musical dentro del programa general de las escuelas primarias, secundarias y normales. Ofreció dos temporadas anuales de ópera en Bellas Artes, una nacional y la otra internacional; 198 conciertos regulares, 41 extraordinarios. El Departamento de Teatro, por su parte, presentó diversas obras nacionales y extranjeras, fomentó el teatro infantil, la Escuela de Arte Teatral y el teatro escolar.

La SEP inauguró el magnífico edificio del Museo Nacional de Antropología, septiembre 17 de 1964, situado en otro edificio desde diciembre 31 de 1938; la Galería Histórica-Didáctica de Chapultepec, el Museo del Virreinato en Tepotzotlán; y el Museo de Arte Moderno. Realizó asimismo numerosas investigaciones antropológicas en diversos puntos del país (*La obra educativa...,* 1964, pp. 323-406).

22. LAS BIBLIOTECAS

El Departamento de Bibliotecas, creación de Vasconcelos, había decaído en los anteriores sexenios. Torres Bodet trató de darle atención especial, para promover

[14] El Ballet Folklórico de México—que tanta fama ha dado al país—se creó en 1961 por Amalia Hernández, con 20 bailarines. Ha efectuado representaciones en diversos países del viejo y nuevo Mundo, Australia y Nueva Zelanda. *Artes de México,* 1967, *14* (No. ii/89), pp. 4-5.

la lectura. Existían en el Distrito Federal 68 bibliotecas y se establecieron tres nuevas: San Gregorio Atlapulco, Santa Bárbara (Azcapotzalco) y la Biblioteca "México". Se elaboró un Directorio de Bibliotecas para orientar a los lectores.

La SEP prosiguió en el sexenio sus publicaciones: editó 72 números del *Boletín del CNTE,* la *Revista Educación* y 12 volúmenes de la *Reforma Educativa.* Torres Bodet, además, reeditó, puesta al día, la obra *México en la cultura* (México: Secretaría de Educación Pública, 1962).

Se puso especial interés en las secciones infantiles de las Bibliotecas. En los estados había 51 bibliotecas y se trató de dotarlas de obras con una ganancia considerable. En 1959 había 266 251 libros en las Bibliotecas del Distrito Federal. En 1964 eran 386 467 (*La obra educativa...,* 1964, pp. 406-429).

23. EL COMITÉ ADMINISTRATIVO DEL PROGRAMA FEDERAL DE CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS

El CAPFCE abarcó un campo más amplio de acción y llevó al cabo el esfuerzo más importante en la construcción de millares de aulas durante el sexenio 1958-1964. Adoptó, para facilitar la labor del maestro, un nuevo tipo de aula, dotada del mobiliario indispensable y, además, de una pequeña biblioteca, de útiles de labranza para las prácticas agrícolas de los estudiantes, de un aparato de radio y un proyector de transparencias. De las 11 569 aulas construidas desde diciembre de 1958 hasta 1962, 5 149 correspondían al modelo prefabricado descrito, que obtuvo el Gran Premio Internacional de Arquitectura en la Trienal de Milán (Torres Bodet, 1962, pp. 6-7). La federación levantó, en promedio, un aula cada dos horas. El Comité construyó de 1959 a 1964, 23 284 unidades. Además, los edificios de la Escuela Normal Superior (1946), la Escuela Nacional de Educación Física, la Escuela Nacional de Educadoras, el Instituto de Pedagogía, la Galería Didáctica de Chapultepec (1960) y el Museo Nacional de Antropología (1964), además de otras estructuras en los estados. El país dedicó a esta obra $1 590 000. El Comité, cuyo gerente general era el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, realizó una tarea extraordinaria en beneficio de la educación nacional (Torres Bodet, 1972, pp. 215-218; *La obra educativa...,* 1964, pp. 74-75).

Tan provechosas fueron las lecciones del CAPFCE que la UNESCO y la OEA decidieron establecer, en la ciudad de México, el Centro Regional de Construcciones Escolares para la América Latina (CONESCAL)[15] (Torres Bodet, 1972, p. 219).

24. LA EDUCACIÓN PRIVADA

La enseñanza privada prosiguió su labor después de la época difícil del cardenismo, cuando el número de escuelas privadas llegó a disminuir considerablemente. Mu-

[15] Suprimido hace un par de años.

chos padres de familia no sólo preferían este tipo de educación para sus hijos, sino que tenían también capacidad para pagar las cuotas. Esta labor de los planteles privados estaba considerablemente limitada por el laicismo (para los confesionales) y, además, para todos, por su dependencia del Estado, que podría suprimirlos sin dejarles ningún recurso a las cortes.

El Suplemento Estadístico (*La obra educativa...,* 1964, pp. 557 ss.) informaba que las escuelas privadas eran 2 833 con 608 000 alumnos, cifras que indicaban que aquéllas seguían ofreciendo educación a un 10% de la población, al paso que la oficial cubría al 90% restante, mientras en otros países la privada rivalizaba con la pública. Sólo en el Distrito Federal había 467 planteles, sin contar con los centros de alfabetización. Un poco más de la mitad de ellos eran católicos, 288 protestantes y 15 para extranjeros (alemanes, españoles, franceses, israelitas y norteamericanos).

Ya para terminar el sexenio, algunos diputados, indignados por el lucro aparentemente excesivo de los planteles particulares, iniciaron una campaña para que las Secretarías de Educación y Comercio "congelaran" las cuotas escolares. La Secretaría de Comercio realizó una investigación, presidida por el licenciado Hugo B. Margáin —subsecretario de Comercio a la sazón—, la cual reveló que: 1) ningún colegio particular de los estados cobraba más de $150 mensuales; 2) en el Distrito Federal —donde el problema podría considerarse más agudo— sólo 17 colegios (15 de ellos para extranjeros) cobraban más de $200 mensuales; 3) un 40% de los alumnos de colegios particulares recibía instrucción gratuita; 4) el costo promedio de alumno, en más del 75% de esas escuelas, era más barato que en las oficiales (cálculo de Torres Bodet en 1964); 5) en vez de congelar las cuotas de los colegios particulares, debía distribuirse el presupuesto de la SEP entre éstos y las oficiales, como se hacía en otros países (Bravo Ugarte, 1966, pp. 172-173).[16]

[16] Sobre los colegios particulares existe la siguiente bibliografía: *Estudio de los Colegios de la Compañía de Jesús en México.* México: Centro de Estudios Educativos, 1968-1969, 2 vols.; *Los hermanos maristas en México* (2a. etapa) 1914-1938. México: Editorial Progreso, 1982; Andrés Meisonnier. *La Salle en México.* México [Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva], 1982, 2 vols.; Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel I. Ulloa. *Estudios sobre las escuelas particulares del D.F.* México: Centro de Estudios Educativos, 1966, 2 vols.; Esteban J. Palomera. *La obra educativa de los jesuitas en Guadalajara. 1586-1986.* México: Universidad Iberoamericana, 1986; Valentina Torres Septién. Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX. *Historia Mexicana,* 1984, *33* (No. 3) (enero-marzo), pp. 346-377.

CAPÍTULO XV

DOS GRAVES QUERELLAS EDUCATIVAS DEL SEXENIO

1. El conflicto con los maestros

Hasta 1960, todo parecía presagiarle éxito a Torres Bodet. El plan de enseñanza primaria iba a ponerse en ejecución; se construirían 3 000 aulas y se podría designar a más de 4 000 nuevos profesores; a partir de febrero de ese año, se empezarían a repartir gratuitamente millones de libros de texto; el Consejo Nacional Técnico había revisado, de acuerdo con los criterios de julio 24 de 1959, los programas de primaria, secundaria y normal. No obstante, una nube empañaba el horizonte azul. Y de ella, para muchos perceptible, iba a brotar una tempestad (Torres Bodet, 1974, pp. 253-254).

Hasta ese momento, los egresados de la Escuela Nacional de Maestros se habían acostumbrado a obtener un nombramiento oficial sin ninguna obligación. Cobraban su sueldo y, como no existían aulas disponibles en las escuelas capitalinas, recibían una "comisión". La rápida construcción de más de 1 700 aulas y el reingreso al trabajo docente de más de 3 000 "comisionados" parecía haber resuelto el problema del Distrito Federal. Pero ¿qué se haría en lo sucesivo con los egresados que esperaban sus nombramientos para febrero de 1959?

La preinscripción escolar, efectuada en octubre, demostró que la capital sólo podría absorber a 300 maestros o, cuando mucho, a 450. Los egresados serían casi 1 200. Comisionar —con goce de sueldos— a los no empleables sería un craso error, sobre todo cuando el plan de la SEP la comprometía a atender a decenas de millares de niños carentes de escuelas en otras ciudades de la República.

Torres Bodet propuso al presidente, en noviembre de 1959, una solución: expedir un decreto, en virtud del cual los egresados de las normales dependientes de la federación cumplieran su servicio social —debidamente remunerado— en las poblaciones que la SEP les asignara. Por otra parte, todo joven que desease inscribirse en alguna escuela normal sostenida por la federación tendría que suscribir un documento, merced al cual se comprometiese a prestar sus servicios en el lugar que le señalara el gobierno, de acuerdo con las necesidades del país y tomando en cuenta, hasta donde fuere posible, la ubicación de la residencia de su familia.

El proyecto se publicó en el *Diario Oficial* de enero 9 de 1960.

No había duda de que las disposiciones adoptadas por el Congreso de la Unión eran justas. La ENM no podía, ni por el nombre que sustentaba, convertirse en santuario para estudiantes que gozasen del privilegio de trabajar exclusivamente en la capital. De hecho, la mayoría de los alumnos procedía de los estados. Allí residían sus familiares. Su deber era enseñar, en cualquier parte de la República, a los niños de México. En febrero los acontecimientos empezaron a complicarse. El martes 2, una veintena de los muchachos de la generación de 1959 (que enarbolaba como bandera el nombre de "Generación Lázaro Cárdenas") fue a discutir con Torres Bodet. Pretendían que la SEP contratara en la capital a los 1 178 pasantes de la ENM, hubiera o no aulas que encargarles. Se les manifestó que no se podían crear aulas por obra de magia e inventar grupos fantasmas, con objeto de complacerlos. El secretario los exhortó, de la manera más amistosa, a colaborar con la administración en favor del pueblo.

Finalmente, los estudiantes firmaron un pliego en el cual pedían —entre otras cosas— que quienes debieran salir a provincia recibieran no sólo el importe de sus pasajes sino, como viáticos, una suma equivalente a una quincena de sueldo fijado para los profesores urbanos de la federación. Deseaban también que los pasantes tuvieran derecho a escoger la ciudad en que prestarían el servicio social señalado por el decreto. Se aceptaron las demandas que se estimaban justas y se esperaba que los jóvenes acudieran a firmar oportunamente sus nombramientos. Trescientos así lo hicieron en la mañana del lunes 8 de febrero; los demás prefirieron aguardar a que se iniciaran las clases. El jueves 18 se inauguraron los cursos en la ENM. El miércoles 24, mientras millares de niños rendían honores a la bandera, aproximadamente 300 miembros de la generación de 1959 se dispusieron a apoderarse del plantel. Rompieron rejas, saltaron bardas e iniciaron una asamblea con el fin de convencer a los estudiantes de que la única solución adecuada sería la huelga. Tan pronto como Torres Bodet tuvo noticia de tal determinación, llamó a los periodistas y les explicó las razones del decreto del 9 de enero, así como la forma en que los egresados podrían cumplir su servicio social en las zonas urbanas de la República. Era de sentirse que las necesidades del país contrariaran, en ciertos casos, las aspiraciones personales de algunos jóvenes. El secretario estaba convencido de que, cuando los jóvenes maestros se establecieran en las ciudades —donde se les ofrecía la oportunidad de servir a México con remuneraciones iguales a las que hubiesen tenido en la capital—, comprenderían que, para los maestros con verdadera vocación, ningún lugar de la patria podría constituir un destierro.

Dos días después, según los informes, de 1 178 pasantes, 933 aceptaron las disposiciones de la SEP; 496 trabajarían en los estados y 437 en el Distrito Federal. La selección se haría de acuerdo con el escalafón de méritos de la ENM. No obstante, 245 seguían en desacuerdo, y no pocos de los que firmaron sus nombramientos estaban esperando conocer lo que hicieran los disidentes. Éstos efectuaron asambleas en el plantel e impusieron un paro definitivo a los normalistas.

¿Por qué motivo, si todos los alumnos habían suscrito, al inscribirse, una declaración avalada por sus padres o sus tutores, protestaban con tanta ira tres semanas después?

El gobierno no intervino de inmediato, "pues no es función de éste forzar a los normalistas a seguir estudiando contra su voluntad. La enseñanza normal no tiene carácter obligatorio". Torres Bodet decidió, de prolongarse la rebeldía, cancelar la matrícula y reinscribir a los centenares de estudiantes que, compelidos por un grupo de agitadores, toleraban la huelga sin desearla. Mientras tanto, dispuso que los alumnos de las escuelas primarias y secundarias anexas a la ENM continuaran sus cursos en otros planteles de la ciudad.

Pasaron así 20 días. Más o menos a mitad del mes, recibió Torres Bodet a una delegación de pasantes hostiles al decreto del 9 de enero. El secretario describe así la entrevista.

> Nunca me habían rodeado tantas chamarras sucias, tantas camisas huérfanas de corbata, tantas uñas luctuosas y tantas melenas que parecían, por despeinadas, simbolizar las ideas de quienes las agitaban garbosamente. Y nunca escuché discursos más inconexos, afirmaciones menos veraces y más capciosas preguntas. No contentos con escribir sin ortografía, como lo comprobaron sus pliegos de peticiones, esos "futuros maestros" peroraban sin ilación, oían sin entender y repetían hacia el cansancio los argumentos insustanciales con que trataban de justificar su capricho de no salir de la Capital (Torres Bodet, 1974, p. 259).

Torres Bodet trató de explicar una vez más lo que se les había repetido en múltiples ocasiones: no era posible, ni razonable, aumentar incesantemente las aulas del Distrito Federal, cuando existían en el país centenares de miles de niños sin profesores. Los estudiantes se despidieron con arrogancia, y fueron a consultar a sus mandantes, que no eran precisamente los miembros de la "Generación 1959".

El secretario tuvo la respuesta el 22 de marzo en la tarde, cuando líderes y estudiantes invadieron los patios de la SEP. Se habían hecho acompañar por mujeres de condición humilde y hasta por niños que les servían de vanguardia y parapeto. Repartieron volantes, censuraron al gobierno, cantaron el Himno Nacional y se retiraron, a las 9 de la noche, no sin antes pegar insolentes carteles sobre los muros del edificio y en varias casas de las calles vecinas.

Al día siguiente, Torres Bodet canceló la matrícula del ciclo profesional de la ENM y anunció que el lunes 28 podrían reinscribirse, en el Auditorio de Chapultepec, los estudiantes deseosos de volver al plantel, dentro de las condiciones fijadas por el gobierno. La reacción de los "activistas" fue muy violenta. El jueves 24 salieron de la guarida en que habían convertido la ENM y concurrieron a un mitin en la SEP. Gritaron los estudiantes y, sin reposo, peroraron los líderes. Como el secretario del SNTE solicitó que recibiera Torres Bodet a los miembros del Comité Ejecutivo de la Sección IX, directores notorios del mitin, el secretario expresó que podía invitarlos a que le expusieran personalmente sus demandas.

Encabezados por el profesor Gabriel Pérez Rivero entraron al despacho de Torres Bodet. En contraste con el tono desafiante de sus discursos públicos, le sorprendió al secretario la actitud con que se acercaron a saludarlo y Pérez Rivero le entregó un escrito, conforme al cual los grupos de las escuelas primarias capitalinas no deberían tener sino 40 o 45 alumnos. La maniobra delataba, con claridad, la intención de los promotores. No les importaba tanto el mejoramiento de la educación de los niños cuanto el aumento en el número de los afiliados a la sección que capitaneaban. Habría sido conveniente, en efecto, reducir el tamaño de los grupos escolares en todo el país, con tal de que la SEP contara con los maestros y los medios económicos necesarios. No los había. ¿Cómo explicar entonces a los habitantes de los estados que, con el fin de perfeccionar las condiciones de la enseñanza en la capital, se dejara sin instrucción a muchos millares de niños, carentes de la fortuna de no haber nacido en el área que la poderosa Sección IX pretendía, por lo visto, gobernar?

Al salir nuevamente al patio, los líderes encontraron a los agitadores más exaltados que nunca. Varios de ellos exigían que se organizara una guardia permanente en la SEP, parecida a la de 1958. A fin de salvar, por lo menos en apariencia, su responsabilidad sindical, los dirigentes de la Sección IX indicaron a los agitadores que mantendrían la guardia "en lo sucesivo". Sin embargo, no tuvieron escrúpulos en añadir que los maestros podrían agregarse a los pasantes durante las horas que no correspondieran a sus turnos de trabajo docente.

La policía intervino para disolver la manifestación. Los provocadores habían cerrado las puertas. Desde el vestíbulo, retaban a los agentes que pretendían entrar a establecer el orden. Pero no esperaban que, desde las azoteas de la exaduana, descendieran al patio los granaderos. Hubo entonces un pánico indescriptible. Los manifestantes se retiraron, varios de ellos tal vez golpeados, aunque ninguno murió, como no tardaron en afirmarlo los alarmistas. A las 4 de la tarde todos habían salido de la SEP.

Se difundieron rumores de que habían fallecido varios maestros. El lunes 28, universitarios como Justino Fernández, Eduardo García Maynes, Edmundo O'Gorman, Abelardo Villegas y Leopoldo Zea publicaron un texto en el cual manifestaban, entre otras cosas, defender la decisión de la SEP de que los egresados de la ENM realizaran su servicio social en los centros urbanos de provincia. *El Universal* (marzo 31 de 1960) abordó el mismo tema en un editorial intitulado "El antimaestro". Y Gregorio Ortega, en su sección "Pulso político de México", hizo las siguientes observaciones: "¿Cuál es el interés de la Sección IX? ¿Instruir a los niños del Distrito Federal, aun cuando los provincianos queden en la ignorancia? No. Lo que de verdad les interesa es reforzar la Sección IX, usando a los normalistas de la *Generación 1959*".

Ésa era la intención de los agitadores. Sin embargo, a pesar de las manifestaciones, 2 471 maestros del ciclo profesional de la ENM fueron a reinscribirse en el Auditorio Chapultepec el lunes 28 de marzo. Quedaba así demostrado que la huelga no había sido, en ningún momento, expresión de una voluntad general de los estudiantes, sino resultado de la imposición de una minoría que no llegaba al 8% del total de los inscritos en febrero.

Finalmente, reunido el Consejo Nacional Extraordinario del SNTE en Acapulco (16 y 17 de mayo), el profesor Lozano Bernal consignó a la Comisión de Vigilancia a los miembros de la Comisión Ejecutiva de la Sección IX; y aquélla, de acuerdo con la de Honor y Justicia, decidió destituirlos y expulsarlos del sindicato. A fin de impugnar el fallo, hablaron el profesor Gabriel Pérez Rivero y varios amigos suyos. Por unanimidad (aunque con la ausencia del delegado de la Sección zacatecana), el Consejo aprobó las destituciones y la expulsión. Para sustituir a los dirigentes de la Sección IX, se nombró a una comisión profesional. Ésta quedaba encabezada por el profesor Máximo Revueltas.

Todavía así, Pérez Rivero organizó una gran manifestación. Pretendía que el gobierno, ignorando las decisiones tomadas en Acapulco, restituyera en sus cargos a los dirigentes destituidos. La cuestión no dependía ya de la SEP. En cuanto al paro, constituiría una suspensión ilegítima de labores. De efectuarse, la SEP tendría que aplicar a los faltistas las sanciones determinadas por las leyes.

Más de 1 500 maestros iniciaron el paro. Pero poco a poco fue disminuyendo el número de huelguistas. Se reemplazó a los pertinaces con maestros sustitutos; se consignó ante el tribunal de arbitraje a un inspector y a varios directores que habían cerrado escuelas y prohibido a los alumnos entrar a clases. Por abandono de empleo, se destituyó a más de 200 educadores.

Durante semanas, que parecían interminables, siguieron así las cosas. Agrupaciones de Padres de Familia acusaban al secretario de lenidad. Otros se quejaban de que se hubiese atrevido a expedir ceses. Grupos desfilaban en plan de lucha en las calles de la ciudad a pesar de la lluvia. A partir de septiembre, maestros y estudiantes apaciguaron sus iras. Los cursos de la ENM no sufrieron ya interrupciones. Muchos de los que habían injuriado a Torres Bodet fueron a verlo antes de que terminase el año escolar. Le ofrecieron entonces servir al pueblo en las ciudades que la SEP les indicara. Discutieron sin evasivas las bases del reglamento que normaría, a partir de 1961, el servicio social de los egresados. Así terminó este lamentable suceso (Torres Bodet, 1974, pp. 271-272).

2. LA CONTROVERSIA SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y OBLIGATORIOS[1]

2.1 *El episodio capitalino*

Entre los distintos aspectos del Plan de Once Años —incremento en la educación rural, construcción de aulas y programas de entrenamiento de maestros—, sobresalía la preparación y distribución de libros de texto gratuitos para todos los años de la escuela primaria (Torres Bodet, 1962, *4*, p. 8).

[1] La SEP publicó, con honradez digna de encomio, un *Número Extraordinario de la Revista SEP. Los libros de texto gratuitos. 1959-1966. Material periodístico de prensa* [1976]. Incluye artículos de periódicos del D F. y de Monterrey y de la revista *Tiempo.* Omite los de *La Nación.* Véase también R. A. Monson. *Right-wing politics in Mexican education. The textbook controversy* (Doctoral dissertation, Georgetown University), Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1969.

El régimen de López Mateos tomó en serio la gratuidad de la educación y consideró precisamente que el proyecto de libros de texto gratuitos era un medio básico para lograr los objetivos propuestos. Hasta ese momento, las necesidades políticas del país no habían sido suficientemente atendidas y en 1960 se complicaban, en especial por nuevos factores: el rápido crecimiento de la población, la vasta inercia rural, la diversidad de idiomas, y la desigualdad del desarrollo educativo regional (*Tiempo,* septiembre 7 de 1959).

Para llevar a efecto el proyecto de los libros de texto gratuitos —iniciativa importante del Plan de Once Años— López Mateos creó, por decreto presidencial (febrero 12 de 1959), la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (*DO,* febrero 13 de 1959).

El decreto señalaba que muchos niños no podían pagar cada año los precios de los libros de texto. El gobierno, al permitir que la preparación de los libros de texto continuase siendo una jugosa actividad comercial, aceptaba la ganancia como el aspecto más importante.

El problema asumía proporciones considerables en México, porque las escuelas no solían tener bibliotecas y los maestros empleaban tiempo innecesario en dictar el material básico de los cursos. La comisión sería una dependencia de la SEP, y entre sus funciones estarían las siguientes: determinar, al mismo tiempo que respetaba la metodología y los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación primaria; someter a concursos u otros medios, si esto no resultaba suficiente, la edición de los libros de texto.

El decreto presidencial nada decía de hacer obligatorios tales libros de texto gratuitos y los opositores recordarían más tarde que ninguna autorización aparecía en la Constitución ni en la Ley Orgánica de Educación. Por el momento, el decreto parecía suficientemente inocuo y trataba únicamente de extender a las clases necesitadas los beneficios del material de enseñanza gratuito que de otra manera no podría obtener. Es importante recordar que un decreto presidencial (*Diario Oficial,* febrero 2 de 1954) había creado una Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta (marzo 1° de 1957-julio 4 de 1957) con las directivas para su operación. Tal comisión, establecida por el presidente Ruiz Cortines y el secretario de Educación Ceniceros, excluía cualquier idea de usarla para publicar libros de texto impuestos, en forma uniforme y obligatoria, por el gobierno. Se debería usar, legalmente a los ojos de la oposición, sólo para fijar los precios de los libros de texto y proporcionar una amplia lista de libros de referencia.

Torres Bodet (1974, p. 241) se había preocupado, desde 1944, por la aprobación de libros de texto y cuadernos de trabajo. Los escolares adquirían cada año libros de texto con frecuencia mediocres y a precios elevados.

El 12 de febrero, tres días después de iniciar las tareas destinadas a elaborar el programa de mejoramiento de la educación primaria, López Mateos firmó el decreto por el cual se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Torres Bodet eligió a Martín Luis Guzmán para dirigir la empresa, quien efectuó sin demo-

ra las investigaciones indispensables sobre el proyecto. Poseía amplísima información sobre el trabajo editorial de libros de texto en México y en Madrid.

Antes de firmar el decreto, el presidente quiso enterarse del costo de aventura tan arriesgada. Torres Bodet le proporcionó a López Mateos los datos —representaban sumas cuantiosas— y temió, en cierto instante, que hubiese de limitarse a ofrecer exclusivamente textos gratuitos a los alumnos matriculados en los planteles de la federación. López Mateos aspiraba a más: "Todos son niños —le dijo al secretario de Educación— y todos son parte de nuestro pueblo", si bien se percataba del sacrificio económico que el nuevo esfuerzo requería. Pero firmó el decreto, persuadido del bien que haría a la niñez mexicana. "Eso sí —indicó al observar el júbilo que le produjo a Torres Bodet su decisión— deberá usted velar por que los libros que entregue a los niños nuestro gobierno sean dignos de México y no contengan expresiones que susciten recuerdos, odios, rencores, prejuicios y estériles controversias".

Aunque López Mateos apreciaba a Martín Luis Guzmán, sin embargo, dudó en aceptarlo como director de la empresa. Era muy combatido. Torres Bodet prometió al presidente que Martín Luis Guzmán sabría hacer respetar el mayor ideal de su vida pública: el liberalismo (Torres Bodet, 1974, p. 241).

Martín Luis Guzmán, en efecto, realizó sin premura, pausas, fatigas, desalientos o inútiles arrogancias, verdaderos prodigios. Entre Torres Bodet y él escogieron a los miembros de la comisión que iba a presidir: Arturo Arnaiz y Freg, Agustín Arroyo, Alberto Barajas, José Gorostiza, Gregorio López y Fuentes y Agustín Yáñez. Un historiador valioso, un político experto, un matemático de sabiduría reconocida, un gran poeta y dos novelistas afamados. Los asesores técnicos elegidos por Torres Bodet fueron: Soledad Anaya Solórzano, Rita López de Llergo, Luis Vera, Dionisia Zamora, René Avilés, Federico Berrueto, Arquímedes Caballero, Celerino Cano, Isidro Castillo, Ramón García Ruiz, Jesús M. Isaías y Luis Tijerina Almaguer. Representaban a la opinión publica los directores de los diarios capitalinos más difundidos: Ramón Beteta, Rodrigo de Llano, José García Valseca, Miguel Lanz Duret y Mario Santaella.

Torres Bodet (1974, p. 241) nota "que el presidente no se había equivocado al prever que la reacción acusaría al gobierno de 'partidismo' por el nombramiento de Martín Luis Guzmán". Pese a la presencia de los directores de los grandes diarios, el programa pareció sospechoso a muchos. Pero Pedro Vázquez Cisneros *(Excélsior)* indicaba que la designación de Martín Luis Guzmán significaba tanto como "poner la Iglesia en manos de Lutero. El bien común y el derecho de los padres de familia exigían que se vigilara la obra de Martín Luis Guzmán y que se tomaran precauciones defensivas a ese respecto...". Ese disparo al aire no era sino el anuncio de graneado fuego de baterías.

En agosto de 1960, un grupo de profesores publicó en uno de los diarios, a plana entera, una crítica acerba —y en algunos sentidos injusta— de los libros de texto (*Excélsior,* febrero 17 de 1960). Otros maestros le contestaron, menos sumisos sin

duda al afán de lucro de ciertas casas editoriales. Días más tarde, los escritores René Capistrán Garza, Licho Macedo, Luis Garrido, Andrés Henestrosa, Francisco Monterde, Rubén Salazar Mallén, Jesús Silva Herzog, Alfonso Teja Zabre, Julio Torre y Artemio de Valle Arispe, manifestaron públicamente su adhesión al gobierno (*Tiempo,* agosto 24 y septiembre 5 de 1960; *Excélsior,* agosto 30 de 1960).

La Unión Nacional de Padres de Familia (Monson, 1969, p. 127) encabezó la oposición y señaló dos irregularidades: la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos era creación de un decreto presidencial y la imposición de los libros de texto no era producto de una ley debatida y aprobada en el Congreso. Imponer los libros de texto era negar la libertad de disentir (*Excélsior,* febrero 26 de 1960).

La oposición afirmaba que no estaba en contra de la idea de libros de texto gratuitos. Únicamente desafiaba la autoridad legal del presidente para distribuir libros de texto gratuitos que, al mismo tiempo, fueran únicos, uniformes, obligatorios y exclusivos. Esta disposición introducía una cuña entre la puerta, cada vez más abierta, del estatismo (*Excélsior,* marzo 5 de 1960).

El gobierno oscureció por desgracia la distinción entre textos libres y textos obligatorios e hizo aparecer a la Unión Nacional de Padres de Familia opuesta, en general, a la distribución de libros de texto gratuitos.

Algunos miembros de la UNPF acusaban también al gobierno, en concreto a Torres Bodet, de una franca tendencia hacia el totalitarismo y una oculta fobia anticatólica. Le adjudicaban la intención de imponer, desde 1944, una verdad oficial en todas las escuelas con la solapada forma de textos unitarios.

Para complicar el conflicto, Torres Bodet (*Novedades,* febrero 6 de 1960) publicó boletines en los diarios de la capital con las amenazas de prisión, remoción de oficio e incapacidad para nombramientos federales, así como la suspensión de la operación de la escuela cuyos profesores usaran, en primaria, textos diferentes de los obligatorios (*Novedades,* febrero 16 de 1960).

Poco después (*Excélsior* y *El Universal,* febrero 26 de 1960), la oposición comentaba la actitud desde 1934. Recordaba que en 1957 se había fundado la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta y que dos directivas de aquéllas habían establecido un catálogo general de textos y libros de referencia, con la indicación de requerirse un texto en sólo tres materias.

El comentario de la UNPF recordaba al presidente y al secretario de Educación que el decreto de febrero 12 de 1959, al crear una comisión de textos paralela, no suprimía ninguna de las funciones de la antigua comisión. La nueva comisión no debía determinar las materias que requerían textos (ésta era claramente función de la antigua comisión), ni tampoco designar las materias en las cuales los textos serían obligatorios, función igualmente de la antigua comisión. La única función de la nueva comisión era la de elegir los textos para publicarlos y distribuirlos en las escuelas primarias. La UNPF insistía en que el decreto por ninguna parte sugería que se preparara un libro de texto para cada grado y mucho menos que tal texto fuera exclusivo y obligatorio. Por tanto, los boletines de prensa de la SEP, que amenazaban con sanciones por la violación de la ley, carecían de fundamento legal.

El comentario de la UNPF distinguía, de una parte, entre el derecho de la SEP a editar y distribuir libros de texto gratuitos y, de otra, la usurpación de la facultad de aplicar sanciones penales a los que se resistían a hacer uso de los textos unitarios obligatorios todavía no aprobados por la legislación vigente. En tanto que las escuelas privadas se conformaran con el artículo 3° de la Constitución, los intentos para prescribir métodos de enseñanza y libros de texto eran específicamente inválidos.

La comunicación de la UNPF terminaba con la súplica de tener representación tanto en la nueva comisión como en la antigua (*El Universal,* septiembre 5 de 1960; *Revista SEP,* 1976, pp. 13-14).

2.2 *El conflicto se encona*

La UNPF no estaba sola en la protesta contra los libros de texto gratuitos y obligatorios. La Barra Mexicana de Abogados se le unió (junio 20 de 1960), al responder a una consulta de la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares. Aquélla censuró a la SEP por el plan de libros de texto gratuitos en vista de su carácter unitario, uniforme, exclusivo y obligatorio. El plan era ilegal, anticonstitucional y contradictorio con las prácticas culturales vigentes en México.[2] Era anticonstitucional por oponerse a lo dispuesto en los artículos: 28° —prohibición de los monopolios—; 7° —prohibición de la censura—, y 3° —carente de base para señalar libros de texto únicos y obligatorios—, "dentro de una sociedad pluralista, como es la sociedad mexicana, no puede pretenderse, sin lesionar el criterio democrático, una uniformidad en materia cultural".

El texto único y obligatorio pugnaba con la diversidad de la educación que el artículo 3° establece para los obreros y campesinos, distinta de la que se daría al resto de la Nación.

La Barra Mexicana de Abogados apoyó en otra legislación su acusación de ilegalidad. Era ilegal por contravenir la Ley Orgánica de Educación Pública, el reglamento de la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta y el Decreto de febrero 12 de 1959 que creó la Comisión de Libros de Texto Gratuitos.[3] Esta última disposición no modificó el funcionamiento ni la constitución de la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta.

[2] Christlieb, 1962, pp. 53-57, reproduce el dictamen de la Barra Mexicana de Abogados; *BUNPF,* 1960, Época II (No. 3) (septiembre), pp. 3-4.

[3] El decreto de febrero 12 de 1959 no alteraba la operación de la ley básica de la Comisión Revisora que ya existía. El decreto señalaba como objetivo de la Comisión de Libros de Texto la de seleccionarlos para su publicación y distribución gratuita y nada decía de un libro único y uniforme; mucho menos aludía a que se hiciera exclusivo y obligatorio. La función de determinar los libros

Con respecto a la violación de la herencia cultural de México en cuestiones educativas, la Barra Mexicana observó que el país está obligado, como miembro de las Naciones Unidas y firmante de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Arts. 18° y 26°), por tres de los artículos relativos a la educación:

> La familia es el grupo natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a ser protegida por ésta y por el Estado.
> Cada uno tiene el derecho de libertad de pensamiento, conciencia y religión (incluida la libertad... para manifestar su religión o su creencia en la enseñanza...).
> Los padres tienen el derecho preferencial de elegir la clase de educación que deberá darse a sus hijos.

El magistrado de la Suprema Corte de Justicia, Mariano Azuela, defendió, con ocasión de un seminario[4] sobre derechos humanos patrocinado por la ONU, la denuncia de la Barra Mexicana de Abogados: México violaba la declaración universal de los derechos humanos. El delegado de Venezuela, Guillermo Andueza Acuña, pidió que se clarificara, en la Constitución Mexicana, la negación del recurso jurídico de amparo en asuntos educativos, por razón del conflicto evidente entre la aceptación por parte de México del documento de las Naciones Unidas y la Constitución Mexicana. Azuela respondió: ... el artículo 3° de la Constitución no es otra cosa que la intrusión de la dictadura en el campo de la educación. En México vivimos bajo un régimen precario de libertad para enseñar. Ninguna escuela primaria puede establecerse sin autorización oficial concebida al capricho del gobierno, y debe acomodarse al programa oficial del gobierno, que se reserva a sí mismo el derecho de clausurar la escuela sin juicio de amparo disponible como una preventiva (Monson, 1969, p. 134).

La UNPF volvió a la carga, un mes después de la publicación de la Declaración de la Barra Mexicana de Abogados, con un informe publicado en los principales diarios capitalinos, sobre su esfuerzo para despertar la opinión pública contra la política de los libros de texto. La Unión apoyaba la idea de la gratuidad de los libros de texto, pero denunciaba la forma que aquélla empezaba a tomar: la de un texto único, uniforme, obligatorio y exclusivo. Rechazaba la idea de que un solo texto pudiera cubrir, en 100 páginas ilustradas, siete materias del primer año de primaria o seis materias del segundo. Además, la uniformidad de los libros no prestaba atención a los distintos ambientes escolares: rural o urbano, citadino o pueblerino. Por otra parte, el texto obligatorio no tenía fundación legal ni en el decreto que establecía la Comisión Revisora del año 1954, ni en el de la misma Comisión de Libros de Texto Gratuitos. Finalmente, consideraba que excluir, como complemento, otros libros de texto, era antipedagógico (*Excélsior* y *El Universal,* marzo 5 de 1960). Si

específicos para cada uno de los grados de primaria estaba a cargo, bajo la ley, de la comisión Revisora, no de la nueva Comisión de Libros de texto Gratuitos.

[4] El seminario se celebró en México (agosto 15-18 de 1961).

esta nueva denuncia de la UNPF hizo poca mella en la dormida opinión pública, despertó al menos el interés del célebre jurista Eduardo Pallares, a quien preocupó el silencio de la prensa ante lo que parecía grave amenaza a la libertad académica. Más le alarmaba todavía el hecho de que un varón tan renombrado como el secretario Torres Bodet parecía no sentirse obligado a responder a las acusaciones de la UNPF (*El Universal,* marzo 5 de 1960).

Un mes más tarde, la Comisión de Libros de Texto Gratuitos invitó en la prensa mexicana a un concurso para preparar los nuevos libros de texto en los seis grados de primaria. La UNPF no hizo ningún esfuerzo por participar, pues estaba segura de que sus aportaciones no serían tomadas en serio. La invitación de la SEP persistía en afirmar que, a pesar del número de materias distintas, sólo habría tres obras para cada uno de los primeros grados.[5]

En ese momento la UNPF recordó, por una parte, que el artículo 3° establecía la facultad de la SEP para imponer a las escuelas privadas sólo los planes y programas oficiales, no los libros de texto; y, por otra parte, el artículo 28° del decreto sobre la Comisión Revisora postulaba un texto para cada materia. Finalmente, aludía a la negación de debido proceso, garantizado por el artículo 16° de la Constitución, en cuanto que el gobierno imponía, sin ninguna base legal, su verdad oficial —el programa de libros de texto— con anuncios en los periódicos y boletines de prensa.

En mayo de 1960, la Unión Internacional por la Libertad de Enseñanza —organismo consultivo de la UNESCO— celebró en París un taller sobre las libertades educativas, al cual la UNPF envió una delegación. De estos talleres no oficiales, los participantes de Europa Occidental, lo mismo que de algunas naciones latinoamericanas, se sorprendieron ante el contraste entre la libertad educativa de sus propios países y el monopolio oficial de la educación en México. De hecho, el taller celebrado a mitad de mayo de 1960 fue el resultado de las deliberaciones efectuadas en noviembre y diciembre del año anterior, cuando la XI Comisión General de la UNESCO se reunió en París para discutir varios aspectos de la discriminación en la educación (*Boletín de la UNPF,* 1961 (junio y julio), p. 5).

La conferencia de la UNESCO aprobó un convenio cuyo artículo 5° prescribía que los padres de familia tenían libertad de elegir la escuela y la materia de la educación religiosa y moral. La Delegación Oficial Mexicana mantuvo que la única forma de excluir la discriminación como factor de control en la educación era la escuela laica, es decir, la escuela no confesional, y que en México no había discriminación contra la comunidad religiosa como miembro de una comisión magisterial (*Boletín de la UNPF,* 1961 (junio y julio), p. 5).

Esta extraña explicación de la Delegación Oficial Mexicana en la Conferencia de la UNESCO (diciembre de 1959) no se había olvidado, cuando tuvo lugar el Taller

[5] Véase el artículo de un grupo de profesores sobre los defectos de los textos gratuitos *El Universal,* agosto 8 de 1961) y otro de varios miles de jefes de familia que agradecían los textos gratuitos (*Novedades,* agosto 14 de 1961), así como el de 120 000 maestros del SNTE (*El Nacional,* agosto 14 de 1961).

sobre Educación, el 19 y 20 de mayo en el edificio de la UNESCO, en París. La delegación de la UNPF proporcionó una descripción sumaria del sistema educativo mexicano, con respecto al tópico de las libertades educativas; aludió al monopolio educativo del Estado sobre la primaria, secundaria y normal, lo mismo que sobre la educación de los obreros y campesinos; la precaria situación de las escuelas privadas autorizadas, cuya licencia estaba sujeta a la revocación, en cualquier momento, sin explicación o recurso jurídico; la carencia de subsidio de las escuelas privadas por parte del Estado, en contradicción con la Ley Orgánica de Educación; y, finalmente, la práctica oficial de negar libertad para enseñar, que había culminado en imponer libros de texto unitarios para la educación primaria. Es más, aun la libertad de horarios se negaba en cuanto que:

> [...] Se sabe que la SEP prepara un cambio de horarios para hacer imposible la instrucción religiosa que tiene lugar en las escuelas privadas (*Boletín de la UNPF,* 1961 (junio-julio), p. 5).

El resultado de esta información fue que la Unión Internacional por la Libertad de Enseñanza consideró a México como el país más totalitario en educación entre las naciones asistentes al Taller.[6]

En septiembre, la UNPF publicó otra declaración, resumen de sus argumentos contra los libros de texto gratuitos y obligatorios. Repitió su posición de censura de los libros de texto gratuitos y obligatorios, carentes de fundamento, autorizados en el decreto que regulaba la Comisión de Libros de Texto o la Comisión Revisora y desprovistos de fundamento en la Ley Orgánica de Educación y en el artículo 3° de la Constitución. Además, se contravenía a la pedagogía en cuanto se negaba a los maestros la libertad para elegir otros libros distintos de los textos oficiales. Por tanto, se les reducía a una función mecánica de repetidores. Finalmente, la UNPF señalaba que los ideales de la democracia prohibían que el gobierno tratase de establecer una verdad oficial bajo la falsa apariencia de un don. El libro de texto gratuito no podía ser un don, puesto que estaba publicado con el uso de los impuestos públicos. Tampoco era concebible que el gobierno tratase de amenazar a los maestros con sanciones (*Excélsior* y *El Universal,* septiembre 6 de 1961).[7]

La alarma de la UNPF aumentó al advertir semejanzas entre la ley nacional de educación de Cuba (junio 6 de 1961) y lo que ocurría en México. Un blanco especial de los ataques de la Unión fueron los intentos marxistas de destruir las escuelas

[6] Éstas fueron: Alemania, Bélgica, Brasil, Colombia, Francia, Holanda, Italia, Nueva Zelanda, Perú y Uruguay.

[7] Ermilo Abreu Gómez publicó (*El Nacional,* septiembre 24 de 1961) una defensa del texto gratuito.

privadas. La UNPF llamó rápidamente la atención al hecho de que la SEP había prácticamente suspendido nuevas incorporaciones de primarias, secundarias o normales (*Boletín de la UNPF,* 1961 (junio-julio), p. 2).

Prueba del influjo marxista en la Educación Pública en México le pareció a la UNPF el hecho de que el nuevo programa de educación primaria hubiese sido aprobado por Celerino Cano Palacios, del Consejo Nacional Técnico de la Educación, y puesto en práctica por Mario Aguilera Dorantes, antiguo coordinador de las escuelas primarias y, en esos momentos, director ejecutivo en la SEP. Ambos eran tildados de marxistas. La UNPF consideró asimismo prueba de esta tendencia marxista el hecho de que la Academia Mexicana de Educación, considerada como el auxiliar más eficaz de la SEP, tenía ligas con un órgano comunista internacional: la Federación Sindical de la Enseñanza, cuya matriz estaba en Praga (*El problema educativo en México,* 1962, pp. 24-25).

La UNPF señalaba los resultados concretos de la inspiración marxista de los libros de texto mismos, en las alusiones despectivas contra la Iglesia y el clero, las expresiones vagas contra la empresa privada y libre, una advertencia contra la explotación del hombre por el hombre y la disposición, como ideal del futuro, de socializar los instrumentos de producción (*El problema educativo en México,* 1962, pp. 24-25).

Algunos pasajes de los libros de texto: "La Iglesia puso toda su riqueza fabulosa e influencia contra el movimiento de la Independencia y mantuvo, durante la dictadura porfiriana, a las clases bajas quietas y dóciles bajo el poder espiritual del clero católico", se consideraron como ataques a la fe de los niños.[8]

Asimismo, en el nuevo programa de la educación secundaria se recomendaban como libros de estudio de civismo: *El origen de la familia, la propiedad y el Estado,* de Engels; una versión traducida de *El Capital,* de Marx y el *Imperialismo, el estado más alto del capitalismo,* de Lenin y otras obras de autores mexicanos marxistas, como Aníbal Ponce, Jesús Silva Herzog, Luis Chávez Orozco y José Mancisidor (*Boletín de la UNPF,* 1961 (junio-julio), p. 3).

A la UNPF le parecía que el secretario de Educación Pública trataba furtivamente y sin violencia de destruir las escuelas privadas. A los pasos positivos anteriormente descritos se añadieron otros negativos, como no hacer nada para defender a las escuelas privadas de las dificultades legales que amenazaban su operación; no prestar atención alguna a las solicitudes presentadas por las escuelas privadas; e ignorar completamente, aun hasta el punto de rehusar responder por carta, las iniciativas de la UNPF contra el programa de los libros de texto gratuitos y obligatorios (*Boletín de la UNPF,* 1961 (junio-julio), p. 3; (abril-mayo), pp. 1-2).[9]

[8] Concepción Barrón de Morán: *Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, p. 53.

[9] Véase la lista de libros de texto y de consulta publicada en el *Diario Oficial* (septiembre 1° de 1961) y también el artículo de Manuel Ulloa (*La Nación,* abril 1° de 1962).

La agitación parecía, al menos hasta diciembre de 1961, haberse apaciguado por la mera frustración de no recibir ninguna respuesta de la SEP. Sin embargo, la política de silencio del gobierno no paralizó enteramente a la oposición. En diciembre de 1961 y enero de 1962 el conflicto irrumpió de nuevo, con manifestaciones masivas, especialmente en Monterrey, donde la Unión Neoleonesa de Padres de Familia (UNLPF) se organizaba con delegados de la capital y de Guadalajara (Sánchez Medal, 1964, p. 90). Esta vez la intensificación del conflicto decidió a la SEP a afrontarlo abiertamente (*La Nación,* febrero 11, 18 y 25 de 1962).

En enero de 1962,[10] Torres Bodet anunció que numerosos escritores de reconocida habilidad pedagógica habían sido designados para preparar unas directivas, destinadas a los maestros, sobre los programas de reforma de la educación primaria (*Tiempo,* enero 15 de 1962). Por otra parte, el mismo secretario de Educación notificó al público que en 1960 se habían distribuido 17 millones de libros y cuadernos de trabajo y en 1961 se distribuirían otros 20 millones. En 1962 la SEP distribuiría 22 millones más a todos los niños que asistían a las escuelas públicas federales y, más importante todavía, a todos los niños de las escuelas primarias, estatales, municipales y privadas de la República (*Tiempo,* marzo 23 de 1964). Poco después, en enero 31 de 1962, la Comisión de Libros de Texto Gratuitos publicó los resultados de los últimos concursos (abril 13 de 1961) para determinar la lista de personas expertas que supervisarían el contenido de los libros de texto destinados para los años de la primaria (*Tiempo,* febrero 5 de 1962).

2.3 *La repercusión del conflicto en Monterrey*

Desde 1961, el anuncio de la SEP sobre los libros de texto gratuitos y obligatorios había impulsado a algunos padres de familia, cuyos hijos asistían a las numerosas escuelas privadas de Monterrey, a asociarse en una Sociedad de Padres de Familia que excluyese a los maestros, de tal suerte que ésta funcionase independientemente de las Asociaciones de Padres de Familia y Maestros promovidas por el Estado. Esta nueva asociación se afiliaría a la UNPF. El presidente de la Unión Neoleonesa de Padres de Familia eligió como presidente de esta nueva agrupación al ingeniero Elliot Camarena. En enero de 1962 se consumó la reorganización de la UNLPF, precisamente cuando la Dirección de Educación de Nuevo León informó a todas las escuelas públicas y privadas que en septiembre el Estado introduciría el nuevo sistema educativo y los directores y maestros tendrían que recibir entrenamiento para implantar los nuevos métodos (*Unión Neoleonesa de Padres de Familia,* 1962, p. 1; *Revista SEP,* 1976, pp. 22-23).

A medida que se propagaba la noticia de la implantación en Nuevo León del programa de libros de texto gratuitos, cundió también la alarma: se creía que perso-

[10] Véase la lista de libros de texto (se omiten los de consulta) publicada en el *Diario Oficial* (febrero 1° de 1962). *La Nación* (febrero 11 de 1962) aludía a los desplegados de la SEP sobre los textos y citaba el dictamen de la Barra Mexicana de Abogados (cfr. pp. 515-516).

nas tenidas como comunistas lo habían elaborado. A esto se añadía el hecho de que una docena de reconocidos marxistas, con importantes puestos en el gobierno del estado de Nuevo León, habían recibido el encargo de introducir los cambios en la educación (*Siempre,* febrero 28 de 1962).

La UNLPF convocó a una serie de reuniones precipitadas para organizar una manifestación pública de protesta. El gobernador Eduardo Livas Villarreal tuvo noticia del plan e invitó al Comité Organizador de la UNLPF a discutir con él. En vista de que no se logró ningún arreglo, el gobernador prometió permitir que la manifestación se efectuase con todas las garantías.

Se invitó a la prensa, la radio y la televisión de Monterrey y a todos los que quisieran asistir a la manifestación que se iniciaría en el Parque Mariano Escobedo, y de allí se dirigirían al Palacio de Gobierno (febrero 2 de 1962).

Las estimaciones sobre la manifestación fueron que habían participado entre 100 000 y 150 000 personas; las más conservadoras entre 50 000 y 100 000 (*Novedades,* febrero 3 de 1962; *Excélsior,* febrero 3 de 1962; *El Universal,* febrero 2 de 1962).

Mientras algunos de los periódicos de Monterrey y también de la capital consideraron la manifestación como una protesta democrática masiva contra las políticas del gobierno, los órganos de la SEP y algunas revistas izquierdistas alegaron que se componía principalmente de los "Caballeros de Colón",[11] los magnates de la industria y de todos los que pelearon contra la Independencia, la Reforma y la Revolución (*Acción Política,* febrero 5 de 1962).

El gobernador Livas Villarreal apareció, acompañado de sus ayudantes, en el balcón del Palacio para recibir a los manifestantes. Hubo cinco discursos, a los cuales el gobernador respondió sólo después que un representante de la UNLPF pidió a la multitud que dejara de interrumpir con preguntas irrisorias e irónicas. El gobernador prometió pasar el mensaje de protesta a la SEP y al gobierno federal (*La Nación,* marzo 11 de 1962).

Pronto apareció en la capital la reacción oficial a las protestas de Monterrey.

2.4 *La reacción gubernamental a las protestas de Monterrey*

La primera fue la sorpresa de que el secretario de Educación Pública, silencioso desde 1960 ante los repetidos ataques de incongruencia de parte de la UNPF, declarara, dos días después de la manifestación, que los manifestantes en Monterrey eran la excepción a la conducta general de los padres mexicanos, quienes estaban deseosos de conseguir los nuevos libros gratuitos para sus hijos y, por tanto, apoyaban el programa. No había nada en los libros que violase los principios e ideales de

[11] Es una sociedad fraternal de hombres católicos, registrada en marzo 29 de 1882 en el estado de Connecticut (USA). Su matriz está en New Haven, Conn., y sus objetivos son: proporcionar ayuda financiera a sus miembros; ayudar a sus miembros enfermos e incapacitados; promover asociaciones sociales e intelectuales; favorecer actividades educativas, caritativas, religiosas y patrióticas. Su órgano oficial es la revista *Columbus*.

la democracia mexicana o los valores e intereses auténticos de México (*Excélsior, Novedades* y *El Universal,* febrero 4 de 1962).

El 8 de febrero la UNPF respondió públicamente a la declaración del secretario de Educación Pública, y señaló que se había requerido una manifestación gigantesca para presionarlo a responder el desafío de la UNPF. Ésta repitió que nadie condenaba la distribución de los libros de texto gratuitos, sino sólo la imposición ilegal de un texto único, obligatorio, uniforme, exclusivo y poco pedagógico. El secretario de Educación usaba la pobreza de las masas mexicanas como pantalla para imponer una verdad oficial (*Excélsior, Novedades* y *El Universal,* febrero 8 de 1962). La UNPF añadió que la defensa de la democracia mexicana por parte del secretario no era compatible con la evidencia de marxismo-leninismo en los siguientes rasgos: sustitución de las materias tradicionales por áreas de conocimiento, como las usadas en la Unión Soviética y Cuba; coincidencia entre estas seis áreas de conocimiento y las seis áreas de los nuevos programas mexicanos;[12] la semejanza entre unos comentarios del ministro cubano de Educación (noviembre 30 de 1959) y el discurso del presidente de la Comisión para la revisión del programa escolar en México; la presencia de dos comunistas notorios: Mario Aguilera Dorantes y Celerino Cano Palacios, en la preparación de los libros de texto (*Excélsior, Novedades* y *El Universal,* febrero 8 de 1962)

La UNPF pedía que se explicaran satisfactoriamente estas acusaciones. Y añadía que, si no se hacía así, hubiese al menos una respuesta. Al día siguiente, Torres Bodet publicó una larga declaración, en la cual mencionaba finalmente en público los ataques insistentes de una cierta organización que se llamaba a sí misma UNPF.

El secretario de Educación procedió a explicar la política de los libros de texto y los programas educativos, en práctica desde febrero de 1961, de suerte que la opinión pública no se desorientara con las críticas de la UNPF, Torres Bodet añadía que, para demostrar su buena voluntad, la Comisión de Libros de Texto ofrecía otro concurso nacional a fin de ampliar la perspectiva de los libros de texto gratuitos y mejorarlos lo más posible (*Excélsior, Novedades* y *El Universal,* febrero 10 de 1962). Los maestros podían recomendar, además de los libros de texto gratuitos, otras obras de naturaleza suplementaria. Sin embargo, los padres capaces de proporcionar perspectivas más amplias a sus hijos no podían rechazar los libros de texto obligatorios (*Tiempo,* febrero 9 de 1962).

El secretario trataba de justificar, con criterios democráticos, la imposición de un único texto obligatorio: la democracia demandaba igualdad, basada en el orden de la educación, más que libertad basada en la anarquía (*Novedades,* febrero 12 de 1962). Adolfo Christlieb Ibarrola[13] preguntaba con mucho sentido: si la idea de un libro de texto gratuito es ayudar a aquellos que tienen problemas financieros,

[12] *La Nación* (abril 1° de 1962) publicó las objeciones de la UNPF a los programas y las enmiendas a los mismos.

[13] Véase la conferencia de Christlieb Ibarrola en *La Nación* (abril 27 y 29 y mayo de 1962).

¿cómo pagarán por los libros suplementarios? Además: ¿quién oyó hablar de libros suplementarios para los primeros grados? Y, en todo caso, ¿se necesita permiso del Estado para adquirir libros de estudio? (*Life* [edición especial española], septiembre 27 de 1965, pp. 54-56).

Después de intentar justificar el libro de texto obligatorio en su declaración de prensa, Torres Bodet encaró la acusación de ilegalidad de la UNPF. Se sorprendía de que el carácter obligatorio de libros de texto comerciales no había suscitado la misma crítica y notaba a este respecto que, de acuerdo con el artículo 103° de la Constitución Mexicana, era oficio de las cortes federales determinar si un acto oficial violaba la Constitución. Por tanto, recomendaba a quienes sostenían que el uso obligatorio de los libros de texto gratuitos violaba las garantías establecidas por la Constitución, se dirigieran a las cortes federales para defender tales derechos (*El Universal,* febrero 10 de 1962).

Por otra parte, el secretario negó las acusaciones de marxismo hechas por la UNPF: los nuevos programas de estudio no eran producto de este o de aquel maestro, sino de una ardua labor del Consejo Nacional Técnico de Educación y de varias dependencias de la SEP (*El Universal,* febrero 9 de 1962). Torres Bodet regañó también a la así llamada UNPF por no establecer, con documentos fehacientes, que había cumplido los requisitos señalados en la Ley Orgánica de Educación Pública, sobre el carácter representativo de una Confederación Nacional e informó que el secretario no podía distraerse de sus deberes diarios, sólo para responder a los ataques en la prensa, cuando era consciente de que los ciudadanos tenían a su alcance todos los procedimientos legales. Cualesquiera críticas técnicas de los libros de texto gratuitos o programas debían dirigirse al Consejo Nacional Técnico de la Educación, si dichas críticas se proponían de buena fe, en forma seria, y se presentaban con argumentos bien fundados (*El Universal,* febrero 10 de 1962).

Cuatro días después, apareció la respuesta de la UNPF a las declaraciones de Torres Bodet y ésta negaba que el secretario hubiese respondido, mucho menos refutado, las acusaciones de la UNPF publicadas la semana anterior. La defensa que el secretario de Educación hacía de los libros de texto gratuitos, en cuanto tales, era impropia. Nadie objetaba el carácter gratuito de dichos libros. El secretario no había respondido aún a la acusación consistente en imponer un libro de texto único y obligatorio, acusación presentada por muchos sectores y distinta de la apreciación de los contenidos de los libros; acusación que, en todo caso, no había perdido su fuerza de argumento por haberse presentado tarde; las obras complementarias eran también obras impuestas, ya que sólo unos pocos libros, señalados por la SEP, se permitían (*Excélsior* y *El Universal,* febrero 14 de 1962). Por otra parte, la educación primaria no necesitaba tanto de una serie de libros de texto gratuitos y obligatorios, cuanto de ayuda federal a la educación privada, como lo indicaba la Ley Orgánica de Educación Pública de 1943 (*Excélsior* y *El Universal,* febrero 14 de 1962). La sugerencia de Torres Bodet de llevar el asunto a las cortes no procedía, pues él mismo, autor del texto del artículo 3° de 1946, sabía que ésta negaba, en cuestiones educativas, todo recurso a las cortes federales. Finalmente,

la UNPF se había fundado en el principio de libertad de asociación, garantizado en el artículo 9° de la Constitución, en abril 27 de 1917. Por tanto, la UNPF, como asociación, era anterior a la Ley Orgánica de Educación de 1943. La UNPF no tenía ningún interés en mudar su carácter independiente por uno de dependencia respecto de la SEP (*Excélsior* y *El Universal,* febrero 14 de 1962).

Nueve días después de la magna manifestación en contra de los libros de texto gratuitos y dos días después de las declaraciones de Torres Bodet, surgió un Comité de Defensa de la Constitución de 1917 (*Excélsior,* febrero 10 de 1962), el cual convocó a una manifestación para febrero 11, a fin de apoyar las políticas del gobierno en el asunto de los libros de texto. La derecha impugnó el nombre del Comité porque nadie había atacado la Constitución de 1917. Sin embargo, los partidarios del gobierno insistieron en considerar reaccionarios a todos los grupos presentes en la manifestación de Monterrey y coludidos con el clero católico (*Tiempo,* febrero 19 de 1962).

Sobrevino luego una guerra de circulares en pro y en contra de la manifestación. Ésta se celebró de modo semejante a la anterior: hubo cinco discursos —incluido el del gobernador mismo— en defensa de los libros de texto gratuitos. Los testimonios no concuerdan respecto de las dimensiones de la manifestación, como sucedió en la primera. Los diarios de Monterrey estimaban la multitud entre 27 000 y 30 000 y el gobierno elevó la cifra hasta 100 000. *Excélsior* (febrero 10) y *El Universal* (febrero 13 y 19 de 1962) reportaron 90 000 (*La Prensa,* febrero 11, 12 y 13 de 1962).

El número pequeño de manifestantes en favor de los libros de texto contrastó con el gran número de los manifestantes de protesta, a pesar de que el gobierno de Nuevo León organizó la segunda manifestación e impuso a los trabajadores del gobierno de Monterrey la obligación de asistir a ella (Iñigo Laviada, *Siempre,* febrero 28 de 1962). Uno de los colaboradores del gobierno señaló que el sentimiento religioso de los mexicanos se usaba para distraer la atención respecto de la resistencia de los empresarios de Monterrey a la reforma constitucional que imponía la participación de las ganancias con los obreros y la indemnización o reinstalación en casos de despido injustificado (*Tiempo,* febrero 9 de 1962).

Se acusó a la UNPF de haber organizado su manifestación bajo el falso pretexto de que el Estado trataba de privar a los padres del derecho de educar a sus hijos, de acuerdo con sus propias ideas, costumbres y creencias. Uno de los oradores atribuyó esta mentira al hecho de que era una mera consecuencia del tipo de educación que se daba en ciertas escuelas privadas.

Por otra parte, un punto que recibió especial atención en los discursos fue el económico. Se dijo que nadie había objetado las listas oficiales de libros de texto, sino hasta que las empresas editoriales estaban a punto de perder millones de pesos. Las protestas habían surgido entonces como por ensalmo.

Así las cosas, ambas partes se percataron de que la querella no tendría solución. El gobernador Eduardo Livas Villarreal, fiel a su promesa ante los manifestantes de febrero 2, actuó entonces de enlace entre la UNPF y la SEP y pidió a ésta nombrar un

Comité de Educadores para discutir con otros educadores, representantes de la UNLPF, el programa debatido. La SEP aceptó los buenos oficios del gobernador y éste citó a los representantes de la UNLPF, en febrero 10, a una reunión para informarlos de que la SEP había accedido a su petición y señalar la fecha de aquélla (febrero 26 de 1962).

La SEP envió a los maestros Manuel Boneta Méndez y Enrique García Gallegos para buscar una solución al problema. Además, estuvieron presentes en las discusiones los directores de Educación Federal de Nuevo León, los profesores Timoteo L. Hernández y Daniel Urencio Ramírez; Ciro R. Cantú y Oziel Hinojosa, representantes del gobierno del estado (*Excélsior,* febrero 13 de 1962; *Tiempo,* febrero 19 de 1962). El propósito de la discusión inicial fue un intercambio de impresiones respecto del nuevo programa de estudios y de los libros de texto gratuitos. Aun los órganos del gobierno admitieron que el propósito era examinar ambas cuestiones en detalle. Los representantes de la UNLPF fueron Elliot Camarena y Arturo Pérez Ayala.

Entre tanto, el gobierno no permanecía inactivo para conseguir apoyo a sus políticas. Éste se organizó en Monterrey, y en México se recibieron las expresiones de respaldo que llegaban a las oficinas del secretario de Educación Pública. El gobierno no encontró dificultad en despertar el interés en la capital, ya que cientos de miles de niños empezaban, en febrero, el curso con sus nuevos libros. Las instrucciones del gobierno indicaban enviar al presidente y al secretario de Educación Pública telegramas de parte de las asociaciones de padres de familia, con la declaración de desconocer la existencia de la UNPF, lo mismo que de sus afiliadas estatales, y la afirmación de que las verdaderas uniones de padres de familia apoyaban las políticas educativas del régimen. Los inspectores, lo mismo que los directores y maestros, enviarían telegramas a sus superiores, dando las gracias al gobierno por los libros de texto gratuitos; los obreros y campesinos enviarían también mensajes de gratitud al secretario. Un autor afirmó que estas órdenes venían directamente de la SEP (Sánchez Medal, 1964, p. 93). Se publicaron también declaraciones de apoyo de parte de diputados y senadores federales, del Comité Ejecutivo del SNTE (*Excélsior* y *La Prensa,* febrero 17 de 1962) e innumerables artículos y editoriales que llamaban a los libros de texto necesarios y los saludaban como coronamiento de la lucha de la Revolución Mexicana para continuar la obra de Vasconcelos, contra la cual sólo los reaccionarios ponían objeciones (*El Nacional,* febrero 18 de 1962).

2.5 *Las labores del comité*

En medio de esta guerra de declaraciones y contradeclaraciones el comité inició, en febrero 26, sus reuniones. Pero antes de éstas, la UNLPF quiso saber por qué era necesario llevar expertos de la capital, como si Nuevo León y su Departamento de Educación no estuviesen preparados y, si estaban inadecuadamente preparados,

por qué la Dirección Estatal de Educación ponía en práctica experimentos educativos con niños de Monterrey; cómo Nuevo León toleraba la intrusión de la SEP en la soberanía del estado y en su propio sistema de educación; y por qué los oficiales estatales habían recibido la orden de permanecer fuera del asunto. Les interesaba especialmente saber si las autoridades estatales y federales reconocían en la práctica el derecho de los padres de familia para determinar la educación de sus hijos, como éstas y la Constitución lo aseguraban en teoría, de suerte que estuviesen dispuestos a cambiar o abandonar su programa, si no podían defenderse de la acusación de marxismo. De otra suerte, la UNLPF no estaba dispuesta a iniciar discusiones inútiles (*El Porvenir,* febrero 8 de 1962).

Al responder a una acusación de que la UNLPF no quería negociar en febrero 10, ésta repitió las preguntas propuestas al gobernador el día anterior.

El gobernador respondió en forma singularmente evasiva (*El Norte,* febrero 10 de 1962): la Constitución garantizaba los derechos de los mexicanos, entre ellos los de los padres respecto de la educación y ésa era la norma del gobierno estatal; los nuevos programas y libros de texto habían sido aprobados y formulados por órganos legalmente constituidos y nada de su contexto contradecía la tradición cultural del país. Además, la SEP y el gobierno estatal habían nombrado una comisión técnica en cuyo seno podían presentarse, con entera libertad, las objeciones. La actitud del gobierno local se ajustaba estrictamente a lo prescrito en la Constitución y no admitía cortapisas a su soberanía; la presencia de especialistas de la SEP se debía a la buena voluntad del gobierno federal, dispuesto a clarificar las dudas sobre los planes educativos (*El Norte,* febrero 10 de 1962).

A pesar de que el gobierno no había contestado a la sustancia de las preguntas de la UNLPF, sí respondió a la forma. Por tanto, la UNLPF convino en reunirse con los representantes federales y estatales de educación. El mismo febrero 10 se celebró la primera reunión en el Centro de Maestros y se determinó comenzar, en febrero 26, las discusiones entre los representantes de la UNLPF y los especialistas de la SEP.

La UNLPF pretendía analizar cada aspecto del nuevo sistema, junto con sus objeciones —propósito evidentemente legítimo— ya que el comité se había formado con la finalidad de clarificar las ambigüedades u objeciones de naturaleza pedagógica, presentadas por los padres de familia. Ésta era también la intención del gobernador (*Tiempo,* marzo 12 de 1962).

Uno de los representantes de la UNLPF decidió limitar sus objeciones al aspecto legal: el gobierno federal imponía libros de texto en el estado de Nuevo León, con violación de su soberanía. Los especialistas de la SEP procuraban, en cambio, referir la discusión a tópicos pedagógicos (*El Norte,* febrero 27 de 1962; *Tiempo,* marzo 12 de 1962; *La Nación,* marzo 25 de 1962).

La UNLPF insistió en estudiar profundamente los problemas nacidos de la sustancia y el método de los nuevos textos, pero tan pronto como su buena voluntad y persistencia se hizo evidente a los representantes de la SEP, éstos opinaron que

dicho estudio consumiría mucho tiempo y que habían recibido instrucciones de regresar a la capital. Este anuncio se hizo solamente tres días después del comienzo de las pláticas.

La UNLPF aceptó que denunciaba los nuevos métodos de enseñanza, porque en la instrucción fundamental en las materias básicas se sacrificaba el aprendizaje secundario que el niño lograría a su debido tiempo; se recomendaba formar equipos de ocho niños bajo un líder elegido por ellos; se ponía demasiado énfasis en el trabajo manual; el punto de vista materialista animaría a los niños a independizarse respecto de sus familias; y la autoridad gubernamental aparecía como el objetivo de todas las tendencias humanas (*El problema educativo en Monterrey,* 1962, p. 5). Según la UNLPF, apenas se empezaba a desglosar la agenda y aún no se analizaban los libros de texto en las reuniones.[14] El único resultado era indicar que algunos de los libros eran positivamente inaceptables; otros podían mejorarse y aun incluirse entre tanto en el catálogo de libros para el siguiente año, junto con los libros autorizados anualmente por la Dirección de Educación.

2 6 *El programa federal*

Hacia fines de febrero, la UNLPF trataba de encontrar una táctica que prometiese aprovechar el tiempo adecuado para lanzar todos sus argumentos contra los textos gratuitos. La táctica consistió en insistir enérgicamente en la acusación de que el gobierno federal actuaba inconstitucionalmente en las cuestiones educativas de Nuevo León, asunto claramente reservado a los estados por la Constitución. Además, la UNLPF, en vez de oponerse al artículo 3° de la Constitución, no se limitó solamente a presentar sus comentarios sobre los textos gratuitos dentro del contexto de un acuerdo sustancial con el artículo 3°, sino que añadió que la ley general de educación pública del estado de Nuevo León contenía el artículo 3°, que excluía la intervención federal.

La UNLPF logró que Timoteo Hernández, director estatal de Educación, reconociera este punto legal en la reunión de febrero 16 pero, al mismo tiempo, advirtió una diferencia de opinión en este asunto en los especialistas de la SEP y decidió, por tanto, presionar al gobernador con una declaración pública. Éste se sintió acorralado contra la pared, y no tuvo más remedio que defender la soberanía de Nuevo León (*El Norte,* marzo 1° de 1962).

[14] *El problema educativo en Monterrey,* 1962, pp. 77-81 contiene un análisis de los libros de texto de 2° y 4° (lengua nacional, geografía, historia y civismo) y apunta las razones para rechazarlos: 1) es ilegal su obligatoriedad; 2) se convierten en únicos y obligatorios para los económicamente débiles; 3) en tanto sean libros únicos y obligatorios se prestan para adoctrinar; 4) tienen graves inconvenientes pedagógicos; 5) son uniformes y no cubren adecuadamente los aspectos regionales, urbanos y rurales; 6) su sentido es anticonstitucional en el aspecto religioso; 7 son propios de países totalitarios; 8) están basados en el Programa y adolecen en consecuencia de los mismos inconvenientes; 9) minan el concepto de propiedad privada; y 10) están plagados de errores.

La UNLPF defendió hábilmente, en las discusiones, esta posición, ya que se había convenido anteriormente que el estudio preparado por la UNLPF presentaría sus objeciones a la consideración del Consejo Nacional Técnico de la Educación, en cuanto éstas se referían al programa federal; pero las objeciones relativas a Nuevo León se harían al mismo gobernador, de modo que pudiese nombrar otras comisiones para determinar los lineamientos del programa del propio estado.

Es importante señalar que, a pesar de haberse retirado para esas fechas los representantes de la SEP de las pláticas en Monterrey, éstas se reanudaron entre la UNLPF y las oficiales de la Dirección Estatal de Educación de Nuevo León, concesión del gobierno federal en dos puntos: primero, acceder a los derechos de los estados en el problema de los libros de texto y, segundo, admitir que las discusiones técnicas con los oficiales estatales culminaron con un convenio: las organizaciones de padres de familia de Nuevo León quedaban en libertad de usar otros libros de texto, con la condición de que éstos se distribuyesen también gratuitamente. El gobierno federal no dio publicidad a esta concesión. De esa manera, Nuevo León permitió a la UNLPF la distribución de libros que pudiesen llenar los huecos dejados por el texto obligatorio del gobierno (Monson, 1969, p. 177).

Los derechistas convencieron así al Estado de que el programa federal estaba menos adaptado a las necesidades de aquél.

De esa manera, el ataque de la UNLPF a los libros de texto gratuitos y su defensa del derecho de los padres en esta materia, dio por resultado que los libros de texto gratuitos y obligatorios del gobierno no fueran realmente únicos sino solamente complementarios.

El asunto federal era secundario. La larga agenda, preparada por la UNLPF para las discusiones primeras, tenía siete puntos de importancia de los cuales sólo el primero se trató en Monterrey, antes de que los especialistas de la SEP regresaran a la capital.

Si se analiza el primer punto sobre la naturaleza del programa y sus fundamentos filosóficos y psicológicos, se concluye que la SEP llamó a la capital a sus especialistas por estar concediendo demasiado, en varios puntos, a los representantes de los padres de familia: la sospechosa semejanza entre los programas de la SEP y los soviéticos y los cubanos era una mera coincidencia; la negligencia de la SEP relativa al desarrollo moral del niño merecía un estudio ulterior (*El Norte,* febrero 27 de 1962); la poca atención a la iniciativa del niño quedó sin respuesta adecuada; la tendencia a preocuparse más por adaptarlo a la colectividad, en vez de animarlo a permanecer en la escuela; la visión tan fragmentada de la realidad nacional propia del nuevo programa, al enumerar las principales organizaciones municipales, económicas, sociales, culturales (incluidos los ejidos), sindicatos y cooperativas, sin mencionar las empresas, bancos, cámaras de comercio, universidades, etc.; el descuido en alimentar la unidad y armonía nacionales, evitando alusiones antagónicas y prejuiciadas, aptas sólo para subrayar las diferencias de clases; el poco valor pedagógico de visitas de los niños a las organizaciones de obreros y campesinos para darles a comprender ciertas cláusulas de la Constitución, sin mencionar las garan-

tías individuales de la misma que gozaban del mismo apoyo que las sociales (*El Norte,* febrero 27 de 1962; *El Porvenir,* febrero 27 de 1962).

Estas respuestas pusieron punto final al diálogo. Los representantes de la SEP sugirieron, al regresar a México, modificar el procedimiento seguido hasta entonces. La comisión encaraba una tendencia deliberada y desorientadora hacia la evasión alimentada por los medios locales de comunicación. *Tiempo* (marzo 12 de 1962) ignoró todo el contenido de la discusión, excepto al citar el comentario de Alfonso Garza Garza, representante de la UNLPF: la federación, al imponer a Nuevo León normas educativas, violaba la soberanía del estado.

La SEP cambió, no obstante, el procedimiento en dos puntos: primero, los miembros del grupo de discusión firmarían, después de cada sesión, un acta relativa a los puntos discutidos (*Tiempo,* marzo 12 de 1962); además, la UNLPF presentaría las objeciones sobre puntos concretos de carácter general y/u omitiría los detalles de cuestiones que no constituían ningún problema y podían someterse después, por escrito, al secretario de Educación Pública (*Tiempo,* marzo 12 de 1962).

Los representantes de la UNLPF en la comisión rechazaron las sugerencias de cambio como imposibles e imprácticas. Gozaban de tiempo ilimitado para estudiar este asunto, que les importaba mucho; querían presentárselo al gobernador del estado y, además, los detalles del problema eran precisamente los aspectos revestidos de mayor interés (*Tiempo,* marzo 12 de 1962).

Los representantes de Monterrey anotaron una última observación a la estructura del programa: su semejanza con los programas educativos del mundo socialista. Una comparación del análisis del contenido de los libros de quinto año mostraba que los nombres comunidad, colectividad y socialismo aparecían 43 veces, al paso que salud, naturaleza, cooperación, Estado, gobierno, familia, apenas una que otra vez (*Tiempo,* marzo 12 de 1962).

Los representantes de la SEP sugirieron a la UNLPF antes de regresar a México que, para ahorrar tiempo en las discusiones futuras, encomendasen la representación a personas entrenadas en educación más que a los empresarios de Nuevo León, cuyo tiempo se malgastaría en tratar asuntos educativos totalmente ajenos a la preparación profesional.[15]

Las reuniones parecieron terminar en un tono cordial. La prensa de Monterrey publicó inmediatamente encabezados sobre el triunfo de Monterrey (*El Norte,* marzo 12 de 1962) e hizo aparecer tan sólidos los argumentos de la UNLPF que los representantes de la SEP habían desistido de atacarlos y volvían a la capital, si bien los padres de familia deseaban que se continuaran las discusiones (*La Nación,* abril 1° de 1962).

[15] *La Nación* (abril 15 de 1962) tildó a Torres Bodet de hombre de dos caras.

Los representantes de la SEP, por su parte, censuraron a la oposición por ignorar el contenido de la reforma educativa y etiquetar de comunista todo el proyecto sin tener evidencia ninguna (*Tiempo,* marzo 12 de 1962).

2.7 *Recrudecimiento de las hostilidades*

Al concluir el diálogo entre los representantes de la SEP y de la UNLPF de Monterrey, las hostilidades se renovaron. Unos denunciaban: ninguna persona culta había objetado los libros de texto gratuitos; otros admitían el tinte marxista de los libros, defendiéndolo como característica de la Revolución Mexicana; éstos trataban de suprimir el derecho de la ley natural —de permitir a los padres elegir el tipo de educación para sus hijos—, pero confinado aquél al recinto del hogar. El Estado tema, por tanto, la prerrogativa de determinar la ideología política de todas las escuelas publicas y privadas; aquéllos acusaron a la oposición neoleonesa de abrigar tendencias hacia la violencia; finalmente, otros denunciaron a los representantes de la oposición de ir de puerta en puerta con una declaración especial que el jefe de familia debía llenar y firmar. Si éste rehusaba hacerlo, se reportaba el caso a sus jefes para dictar las providencias adecuadas a fin de presionarlo.

Con el paso del tiempo, las tácticas de la facción progobiernista cambiaron y ésta empezó a atacar a la oposición como contrarrevolucionaria, manipuladora de los padres de familia pobres y empecinada en oponerse al sistema educativo nacional.

El SNTE recordó, por su parte, que la Constitución establecía la libertad de conciencia y la libertad de los padres para educar a sus hijos y acusó a los derechistas de empeñarse en arruinar la política del gobierno (*Tiempo,* mayo 21 de 1962).

Los observadores del gobierno negaron definitivamente la posibilidad de que los intereses económicos de los editores estuviesen detrás de las protestas, pues éstos eran suficientemente astutos para canalizar, en vista del cambio de opinión, su producción hacia labores más provechosas y, por tanto, no tendrían ocasión de sufrir pérdidas (*El Universal,* mayo 22 de 1962).

Entre tanto, el gobierno trató de aprovechar la oportunidad de acabar con sus opositores —ya se bamboleaban por los ataques de la prensa capitalina— con los siguientes argumentos: el gobierno empleaba 30% del presupuesto nacional en educación (*Novedades,* abril 22 de 1962); podían usarse textos suplementarios con tal de no desplazar a los gratuitos y obligatorios (*Novedades,* abril 22 de 1962); y el Plan de Once Años era una magnífica aportación del ímpetu revolucionario a la educación (López Mateos, *Homenaje al Magisterio,* mayo 15 de 1962)

La CTM acusó a la UNLPF de dirigir sus baterías no contra los libros de texto sino contra la Revolución (*Excélsior,* mayo 26 de 1962) y tachó a la iniciativa privada de incapaz de resolver el problema educativo mexicano, ya que sus esfuerzos habían consistido en multiplicar deplorablemente las escuelas religiosas (*Tiempo,* junio 4 de 1962).

Los últimos acontecimientos, en especial el enérgico discurso del presidente de la República en el día de los Maestros, impulsó de nuevo a la acción a la UNPF. En mayo 22 de 1962, la UNPF y 22 asociaciones afiliadas de padres de familia publicaron un nuevo ataque al gobierno por imponer libros de texto gratuitos y, al mismo tiempo, únicos y obligatorios (*Novedades,* mayo 22 de 1962).

La declaración explicaba cuidadosamente que la oposición nunca había atacado la idea de libros de texto gratuitos —de hecho, apoyó el decreto presidencial de 1959, que creaba la Comisión de los Libros de Texto Gratuitos—, e insistía en afirmar que, desde 1960, censuraba el libro de texto único, uniforme y obligatorio por ser antipedagógico, ilegal y antidemocrático (*Tiempo*, junio 4 de 1962). La UNPF recomendaba a la SEP admitir que no era infalible científicamente y conceder libertad a los padres para escoger, en consulta con los maestros, de una lista mínima de libros, aquellos que estuviesen en consonancia con sus valores.[16]

Al día siguiente, Torres Bodet contestó a la UNPF, pasando por alto la objeción misma: ningún nuevo argumento encontraba que refutar, no tratado ya en su declaración de febrero 9; el libro no era uniforme ni exclusivo; ofrecía una lista de otros libros distintos de los gratuitos y obligatorios; por otra parte, los libros de texto no eran las únicas obras pedagógicas, incluidas en la lista de cada año, indicando probablemente otra área de iniciativa académica descuidada por la UNPF; además, se habían organizado concursos para los escritores interesados en preparar libros de texto de naturaleza didáctica; la justificación para adoptar, según los programas de la SEP, los libros de texto, estaba incluida en el artículo 118°, párrafo 2° de la Ley Orgánica de Educación.[17] En todo caso, la determinación de la constitucionalidad no dependía de la SEP. La UNPF debía dirigir, respecto de este punto, sus quejas a las cortes federales. Finalmente, el secretario concluía su declaración observando que los 28 firmantes de la UNPF no se comparaban favorablemente con 5 471 asociaciones de padres de familia que habían ofrecido explícitamente su apoyo y extendido su agradecimiento por los libros de texto gratuitos. Tales declaraciones estaban a disposición de todos en la oficina del secretario (*La Prensa,* mayo 23 de 1962).

La UNPF contestó dos días después: la evasión era la táctica característica del secretario de Educación Pública. Además, continuaba oscureciendo la distinción entre textos gratuitos y obligatorios que, en todo caso, eran libres en los primeros cuatro años, pero no en los dos últimos (*Novedades,* mayo 25 de 1962). La UNPF declaró también que se la había malentendido consistentemente: nunca proclamó

[16] Efraín González Morfín (*La Nación,* junio 10 de 1962) subrayaba que la posición del gobierno no era ni objetiva ni democrática: la UNPF nunca repudió el texto gratuito; en cambio, sí rechazaba el texto único y obligatorio.

[17] Artículo 118°. Los planes de estudio, programas y métodos de enseñanza, para cada uno de los grados y tipos de la educación, deberán elaborarse y realizarse en forma que enlacen los grados o tipos inferiores o los superiores, dentro del orden que se determine en esta ley o en los reglamentos (*DD,* enero 23 de 1962).

que los libros de texto gratuitos por ser tales eran también obligatorios El asunto era completamente distinto: la gratuidad de los libros oscurecía la imposición de un texto único, uniforme y obligatorio. La SEP señalaba, como obras complementarias, dos o tres más que requerían también la aprobación oficial (*Novedades*, mayo 25 de 1962). Por otra parte, los padres de familia encontraban incomprensible que Torres Bodet acudiese al artículo 118°, párrafo 2° de la Ley Orgánica, que nunca alude como fundamento para imponer un solo texto, a libros de texto gratuitos (*BUNPF,* 1962, Época II (enero-marzo), pp. 2-7).

Además, el hecho de que el secretario de Educación Pública no tuviera competencia jurídica para juzgar los méritos constitucionales de una cláusula legal no lo autorizaba para iniciar prácticas contrarias a la Constitución que había prometido respetar. Asimismo, era impropio de un oficial pública confesar que únicamente por mandato de las cortes podría obligársele a respetar la Constitución (*Novedades*, mayo 25 de 2962).

De nuevo, la invitación a recurrir a las cortes era ridícula, puesto que el artículo 3° de la Constitución reservaba al Estado toda la jurisdicción en cuestiones educativas y privaba a los particulares de cualquier recurso judicial. La UNPF mencionó, a propósito de los concursos, que el primero, en 1959, había sido una farsa, pues los esfuerzos de algunos participantes se rechazaron en favor de los libros elegidos previamente por la SEP. El segundo (abril de 1961) se anunció cuando era del conocimiento público el propósito de la SEP de elegir e imponer un texto único, proyecto que ningún escritor que se respetara a sí mismo podría aceptar (*Novedades,* mayo 25 de 1962).

Finalmente, la UNPF aceptó, respecto de las declaraciones de apoyo en favor del libro de texto gratuito, que el número de éstas podía ser correcto, pero que se habían logrado con amenazas y presión oficial. Además, entre las expresiones de gratitud por los libros de texto se encontraban algunas de afiliados de la UNPF, prueba explícita de que aquélla no se oponía al libro gratuito, sino sólo al libro impuesto.

El silencio oficial cubrió esta declaración de la UNPF. La controversia volvió, una vez más, a la ciudad de Monterrey. Los medios de comunicación de Monterrey y los órganos izquierdistas de la capital iniciaron un ataque que se prolongó durante varios meses con acusaciones contra los periódicos *El Norte* y *El Porvenir;* contra los propietarios de la Cervecería Cuauhtémoc (la familia Garza Sada), con un paréntesis, cuando la UNLPF sometió un reporte al gobernador Livas Villarreal, hasta llegar al informe del presidente López Mateos al Congreso, septiembre 1° de 1964, cuyo párrafo central dice así:

> La orientación de la enseñanza ha sido cuestión trascendental para mi gobierno. Nos fue entregada una herencia heroica: la de la Revolución de 1917; definida en los principios rectores de nuestra Constitución Política, esa herencia ha sido, para nosotros, lección constante.
> Sin fanatismo contra los fanatismos, y con tolerancia para tenaces intolerancias, hemos querido hacer de nuestras escuelas, fuerzas de paz auténtica al servicio de México, país

> independiente y gestor de concordia universal. A quienes ahora invocan la libertad de enseñanza —contra la cual sus predecesores lucharon cuando detentaban ilimitado poder sobre las conciencias— hemos respondido con una educación para el uso responsable y cabal de la libertad.
> A fin de garantizar esta educación, hemos puesto en las manos infantiles libros gratuitos. Esos libros afirman la igualdad de derechos a todos los niños de México, afianzan la unidad nacional en sus tradiciones más puras y deparan a los maestros elementos auxiliares prácticos de trabajo. Nada contra el hombre y nada contra la patria. Éstas han sido las normas inquebrantables de nuestra administración.
> Y, desde 1960, hemos distribuido 114 000 000 de ejemplares de los libros de texto y cuadernos de trabajo gratuitos (*Tiempo,* septiembre 7 de 1964).

Todavía se registró un incidente más. La UNPF averiguó que algunos oficiales del gobierno de la SEP intentaban sigilosamente elaborar una nueva Ley Orgánica de Educación, en abierta violación del decreto presidencial de diciembre 30 de 1958, cuyo tenor confiaba la tarea de preparar el camino para tales reformas a un comité conjunto de representantes del Plan de Once Años, las dos cámaras del Congreso, las Secretarías de Gobernación y Hacienda y varios grupos, incluida la UNPF. Ésta pidió al presidente su intervención (*Excélsior,* noviembre 9 de 1962). La SEP contestó que ningún borrador de Ley Orgánica de Educación se había elaborado hasta ese momento y que, si alguno se elaborara, se haría circular debidamente a fin de escuchar todas las opiniones y evaluarlas (*Excélsior,* diciembre 11 de 1962).

2.8 *El fin del conflicto*

Durante 1963 (primavera y verano) la controversia perdió su filo. Los actores de izquierda y de derecha se dedicaron a discutir con altura los medios concretos al alcance de los padres de familia para educar a sus hijos en el México posrevolucionario (Sánchez Medal, 1964, pp. 30-32).

La publicación de una carta pastoral de la jerarquía de la Iglesia Católica Mexicana (mayo 8 de 1963) sobre el problema educativo ofreció la ocasión para este diálogo. La carta pastoral recordaba la grave obligación de los padres católicos de lograr que sus hijos recibieran educación religiosa no solamente en la casa o en la Iglesia, sino también en la escuela. Los obispos argüían que, de acuerdo con la cultura del país, podían desarrollarse muchas formas de conciliar los derechos de la familia, la Iglesia y el Estado, como algunos países civilizados lo habían logrado ejemplarmente.

Al día siguiente, mayo 9 de 1963, la SEP y la UNPF hicieron nuevas declaraciones: la primera observó no encontrar nada nuevo en el argumento de la carta pastoral; la UNPF, por su parte, subrayó su papel de organización cívica, no religiosa, y tomó una actitud crítica: era simplístico pensar que los problemas educativos en México se resolverían, mientras el gobierno despojaba a los padres de familia del derecho de elegir la orientación de la educación para sus hijos (*Excélsior,* mayo 9 de 1963).

La UNPF llamó además la atención del público sobre su naturaleza cívica y su independencia respecto de la jerarquía de la Iglesia. La UNPF admitía ciertamente los principios de la ley natural sobre los derechos de los padres, pero tal reconocimiento no la ponía automáticamente en contacto directo con la Iglesia ni con ningún partido político. La UNPF anhelaba, para la educación mexicana, una situación tal como la de Holanda, donde la ayuda estatal se dividía entre las escuelas públicas y las privadas (*Excélsior* y *El Universal,* diciembre 22 de 1962; Sánchez Medal, 1964, pp. 30-31).[18]

3. LA OPINIÓN PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN EN EL SEXENIO DE LÓPEZ MATEOS

3.1 *Los maestros*

Excélsior (octubre 29 de 1959) relataba que la formación de 68 000 maestros, la construcción de 39 265 aulas y la erogación de 4 804 millones de pesos constituían el programa de la SEP para resolver en once años el problema permanente de la educación en el país. El plan no carecía de base sino que era el resultado de serios análisis y de la urgencia del ingente problema. Paralelamente a la edificación de escuelas, se atendía a la formación de profesores, pues una campaña de alfabetización admitía colaboración espontánea. No así la enseñanza primaria. Por tanto, se anunciaba la creación de cuatro Centros Regionales de Enseñanza Normal y la ampliación de las normales existentes.

Antes de un mes del anterior anuncio, *Excélsior* (diciembre 19 de 1959) informaba que los maestros tendrían un salario más decoroso para evitar la deserción de los mismos hacia áreas mejor retribuidas. El diario comentaba que la escasez de recursos había sido una rémora constante, pues los maestros carecían de estímulos. Veían a su lado a mentores envejecidos en una existencia precaria, al paso que otros empleados del gobierno disfrutaban de pingües retribuciones. Con los emolumentos decretados, los maestros recibirían un trato digno de su misión educativa, de su condición humana y del servicio que prestaban a la patria.

Al mismo tiempo que la prensa (*Excélsior,* febrero 3 de 1960) celebraba la justa retribución a los maestros, reprobaba a los agitadores profesionales del gremio que realizaban desde hacía tiempo una labor de intriga y de zapa en servicio de intereses ilegítimos e inconfesables. El diario condenaba sobre todo el escándalo de haber convertido en campamento de revoltosos los patios de la SEP, quienes se oponían a la disposición de que los recién egresados cumplieran su servicio social en los lugares donde, en opinión de la SEP, deberían hacerlo. Nada más justo que, después de haber recibido una formación profesional gratuita y becas de sostenimiento a lo largo de sus estudios, tuvieran la obligación de ejercer el magisterio —retribuido

[18] Véase Pablo Latapí. "Holanda: un país libre con escuelas libres", en su obra: *Educación Nacional y Opinión Pública.* México: Centro de Estudios Educativos, 1965, pp. 140-144.

por supuesto— a título de servicio social, durante un año como mínimo, y justamente donde más falta hicieran. Frente a la actitud injustificable de los agitadores, las autoridades educativas asumieron la postura digna y firme de hacer observar lo que demandaba la razón y la justicia. La opinión pública apoyaba sin reservas a la SEP.

El Universal (marzo 28 de 1960) abundaba un poco más en el problema de los recién egresados de la Escuela Normal, opuestos a ir a enseñar fuera de la capital, y subrayaba que la actitud de dichos maestros revelaba una falta total de interés por el bien de la comunidad y, por el contrario, dejaba entrever una preocupación por su propia comodidad, pues alegaban, para justificar su exigencia, que había de darse preferencia a la capital. No debía ser así, al contrario, la provincia debería recibir un vigoroso impulso cultural.

Excélsior (abril 5 de 1960) celebraba que el temporal, desatado en forma artificiosa por un grupo de egresados de la ENM y por ciertos elementos ajenos a los normalistas, hubiese amainado. La prestación del servicio social en provincia no parecía ser la razón genuina, pues la mayoría lo había aceptado. El diario señalaba que la razón de fondo había sido la falta de sentido de responsabilidad de ciertos profesores y, en parte, de los alumnos, y los exhortaba a recuperar sus valores morales y el tiempo perdido.

Dos meses después, *Excélsior* (junio 9 de 1960) aludía a la agitación "othonista", caracterizada por antijurídica e irracional pues, pretextando problemas interiores de su propio sindicato, pretendía ir a la huelga por un asunto en que nada tenía que ver ni la SEP ni los padres de familia. *Excélsior* alababa y apoyaba la actitud de la SEP: el paro constituiría una suspensión ilícita de labores. Consiguientemente, en caso de realizarse, justificaría la aplicación rigurosa de las sanciones previstas por el Estatuto de los Trabajadores al Servicio del Estado, y las demás leyes pertinentes. Y añadía que, a pesar de la insuficiencia del número de maestros, era preferible prescindir temporal o definitivamente de los servicios de algunos de ellos, cuya conducta dedicada a promover la agitación los hacía más perniciosos que útiles.

Al crearse la comisión especial para llevar al cabo el Plan de Once Años (30 de diciembre de 1958), apareció con meridiana claridad que uno de los aspectos más graves del problema era el número y preparación deficiente de maestros normalistas y la necesidad de formarlos en mayor número y de mejor manera. *Excélsior* (septiembre 21 de 1960) se congratulaba de la creación de dos centros regionales normales, uno en Iguala, Gro., y el otro en Ciudad Guzmán, Jal. Serían un auxiliar precioso para ayudar a educar a los millones de niños, producto del crecimiento demográfico.

Al esperarse un cuarto de millón más de niños que en 1961 que solicitarían ingreso a las primarias del Distrito Federal (*Excélsior,* octubre 19 de 1961), aparecía de relieve el drama del problema educativo del país. El esfuerzo del gobierno era admirable —se gastaban al día seis millones de pesos en la obra de la educación, cada dos horas se construía una nueva aula—; pero el índice de natalidad superaba los esfuerzos oficiales, hasta el punto de favorecer que el analfabetismo

siguiera creciendo. La insuficiencia de aulas era un problema sombrío, pero menos trágico que la falta de maestros. Con el ritmo del aumento de los maestros en los últimos años, comparado con el incremento correlativo de la población escolar, se requerirían 80 años —según testimonio del licenciado José Ángel Ceniceros— para alcanzar la ansiada meta de impartir educación a todos los niños mexicanos. El diario proponía, ante tamaña necesidad, una campaña de estímulo en todos los órdenes para alentar la formación de gran número de maestros, pues los mentores de la niñez no se improvisaban. Aconsejaba asimismo hacer desaparecer el monopolio educativo que el Estado no podía ni debía sostener. Así se conseguiría la colaboración más estrecha de todos los mexicanos en la empresa salvadora de la educación nacional.

La Nación (abril 27 de 1962) comentaba a este propósito que el maestro debía ser por oficio y profesión, antes que empleado público o privado, mandatario y colaborador de los padres de familia. No obstaba para ello el grosero concepto económico de que el Estado exigía y sostenía escuelas, pues en última instancia las retribuciones de los maestros provenían de los padres de familia. El maestro, por tanto, estaba obligado a educar a los niños y jóvenes según la voluntad de los padres de familia.

La nivelación de los sueldos de los maestros dio ocasión a *Excélsior* (febrero 26 de 1963) para subrayar no sólo la importancia económica de la medida para los mismos profesores, sino su significado para el país: promover la responsabilidad pedagógica. Una recompensa justa e igual por una labor semejante permitía esperar una respuesta favorable en el cumplimiento de las obligaciones de los maestros.

El Universal (marzo 18 de 1964) comentaba dos acontecimientos del ambiente educativo, de gran trascendencia para el porvenir cultural y económico de México: el primero, el discurso del presidente López Mateos en el pasado día del maestro. "Me enorgullece —dijo— el panorama de lo que el gobierno ha hecho por los maestros [...] realizamos todo cuanto pudimos y ninguna administración puso nunca mayor empeño en contribuir al enaltecimiento moral, material y profesional de los educadores de la República". Y agregó: "Justo fue, para ustedes, pedir lo que merecían; y justo será, para el pueblo todo, reclamar de ustedes lo que él merece: servicio y abnegación, esfuerzo y puntualidad, honradez en el claro ejemplo de la palabra, y ejemplo en la probidad de la conducta".

El secretario Torres Bodet, por su parte, puso de relieve, en el mensaje al magisterio, que pocas veces habían trabajado los maestros en tan estrecha unión con los encargados de administrar el sistema escolar de México, como se advirtió en la reforma de los planes y programas de estudio. Y añadió que la inscripción había sido de 6 094 000 alumnos, número previsto para 1967.

Y el diario agregaba de su cosecha que la responsabilidad educativa no sólo descansaba en el gobierno federal, sino que debían afrontarla los gobiernos estatales, como lo había hecho Veracruz.

3.2 *La educación técnica*

Los esfuerzos del Estado por fomentar la industrialización pusieron en primer término el interés por la educación técnica. *El Universal* (febrero 22 de 1961) comentaba que este tipo de educación debería adquirir el carácter que tiene en los países de gran desarrollo industrial, donde la gran industria sostiene los institutos tecnológicos, pues con sus egresados promueve grandes adelantos. El diario invitaba a los industriales y hombres de negocios a crear y sostener tales institutos, como lo hacían otros países. Felicitaba asimismo a profesores y alumnos del IPN por la conciencia de su responsabilidad en el progreso de la patria.

Señalaba además el mismo artículo que los sectores privados de la Nación debían sentirse más vinculados con el IPN, pues ellos eran los beneficiarios directos de la institución y quienes aprovecharían mejor los elementos que en ésta se formaban, al grado de que deberían ayudar con equipo y profesores la labor del IPN.

Por su lado, *El Nacional* (marzo 29 de 1961) aseguraba que el progreso económico de México estaba impulsado por la enseñanza técnica que se impartía en los Institutos Tecnológicos Regionales, establecidos en diversas regiones del país, y apoyado por las escuelas prevocacionales y vocacionales.

Poco después, en una reunión de rectores de universidades del país, volvió a ponerse sobre el tapete la necesidad de la educación técnica ante el fracaso de muchos estudiantes universitarios y se decía que este fracaso se debía en muchos casos a dos factores: la situación económica doméstica y la falta de orientación vocacional, la cual permitía que se optara por un título universitario, aun sin tener partes para él, en vez de convertirse en un buen técnico con grandes posibilidades económicas. *El Universal* (mayo 19 de 1961), por su parte, señalaba que la falta de técnicos era abrumadora en el país, pues el 84% de las industrias mexicanas carecían de ellos y 14 500 establecimientos industriales no empleaban ni siquiera subprofesionales ni obreros calificados. El artículo contrastaba la inscripción en la UNAM, de 60 000, con la del IPN, de 17 000. No cabía duda: se hallaban invertidos los términos del problema.

El Nacional (octubre 12 de 1962) planteaba juiciosamente el problema relacionado con la carencia de técnicos. Era urgente que se prepararan, si México quería seguir adelante con la industrialización. México debía acumular recursos humanos estratégicos. Y este problema interesaba a la iniciativa privada —no sólo al gobierno—. No se trataba de que ésta ayudara al gobierno sino que se ayudara a sí misma, al cooperar, aun con espíritu fenicio, a resolver un problema tan estrechamente ligado a la técnica para crear y al poder de compra para consumir.

En un siguiente artículo, *El Nacional* (noviembre 16 de 1962) anunciaba que el Centro de Capacitación para la Enseñanza Tecnológica, creado desde julio de ese año, venía a fortalecer el incremento de dicho sistema de enseñanza, para ponerlo a tono con las necesidades urgentes del país. La finalidad del Centro era organizar, para todos los ciclos y grados de la enseñanza tecnológica, cuadros docentes mejor

capacitados y en número suficiente que satisficieran las exigencias del pueblo mexicano. Informaba también el diario que en el país había 49 escuelas técnicas industriales y comerciales, 13 en el Distrito Federal, y el resto en los estados, con una población escolar de 64 459 alumnos, de los cuales 29 204 correspondían al IPN; 10 148 en nueve escuelas superiores y 19 056 en seis escuelas vocacionales, seis tecnológicas y una subprofesional.

México marchaba así, con pasos acelerados, a la formación de técnicos para su creciente industrialización.

3.3 *Panorama educativo*

Los siguiente artículos presentan, a grandes rasgos, los problemas principales de la educación.

Apenas nombrado secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet se dirigió a la opinión pública (*Excélsior,* diciembre 8 de 1958) para exponer diversos puntos de vista sobre la educación del país, que resumía así: los servicios se habían multiplicado con la construcción —durante los últimos sexenios— de numerosas escuelas, la creación de millares de plazas de maestros y la atribución de un presupuesto impresionante, pero todavía persistía un analfabetismo de tres millones de niños carentes de escuela y de muchos que, al terminarla, no revelaban un satisfactorio aprovechamiento.

El diario completaba la descripción del secretario, al cual le faltó decir que los niños sin escuela eran algo más de la mitad de la población en edad escolar; que la mayoría de las escuelas rurales carecían de uno o dos ciclos de enseñanza; y que muchísimos niños ni siquiera concluían el ciclo primario. Ante ese panorama desolador, el secretario se preguntaba cómo allegarse las sumas indispensables para educar a todos los niños y cómo lograr hacer más eficaz la educación que recibían.

La respuesta aparecía a los nueve meses, cuando el titular de Educación Pública (*Excélsior,* agosto 22 de 1959) anunciaba que se iba a resucitar la campaña contra el analfabetismo, iniciada en 1944: se crearían comités alfabetizadores locales y regionales, deseosos de sostener y organizar uno o más centros de alfabetización: se haría un llamado a entidades particulares, sindicatos, estudiantes, profesionales y a la "bondad inagotable" de la mujer mexicana. La SEP trataría de sacarle el mayor partido al dinero de que disponía.

Poco después, *Excélsior* (septiembre 4 de 1959) comentaba las palabras del presidente: "El gobierno no puede absorber todas las necesidades... ningún precepto impone a la Federación la gigantesca tarea de atender por sí sola a todas las tareas educativas"; afirmaba que los sindicatos, las empresas y las grandes organizaciones civiles debían considerar la responsabilidad que les incumbía. El diario añadía dos aclaraciones: la primera sobre la aparente gravitación de la gigantesca tarea sobre el gobierno federal, en cierto modo buscada y procurada por el propio gobierno, con el establecimiento de la SEP —suprimida por la Constitución de 1917—

, con la ininterrumpida tendencia al control en la educación y con la concentración en manos de la Federación de la gran mayoría de los recursos públicos. La segunda, las leyes cuya aplicación se invocaba como garantía, eran sustancialmente contrarias a la participación de los particulares. Pues hacer de la obra educativa función propia del Estado, en que la iniciativa privada no podía intervenir sin delegación expresa —y en cada caso y, por añadidura, revocable en cualquier tiempo sin que hubiera recurso contra tal revocación—, no invitaba ni favorecía la responsabilidad de los particulares. Sólo a cambio de reformar estos dos obstáculos podría surgir la generosa y eficaz colaboración de la iniciativa privada en la tarea educativa.

Con la visita del doctor Victoriano Veronesse, director general de la UNESCO, recibió un espaldarazo el Plan de Once Años. Se refirió a él como modelo y ejemplo para Iberoamérica (*Excélsior,* marzo 14 de 1960) y añadió que sería conveniente que todos los países de la región desarrollaran esfuerzos parecidos contra la ignorancia. Señaló que en varias de las naciones del continente se habían intensificado los esfuerzos para la expansión de la cultura elemental, pero, en su opinión, el plan mexicano era el mejor y más completo de todos. Especialmente elogió el distinguido visitante el programa de las aulas prefabricadas, considerándolo como plausible expresión de una fórmula tan práctica como inteligente.

En un editorial publicado tres días después del anterior, *Excélsior* (marzo 17 de 1960) comentaba, a propósito de la III Reunión del Consejo Consultivo Intergubernamental de la UNESCO, celebrada en México, que este cuerpo había proporcionado luces sobre el problema de la enseñanza rural. Ciertamente, la escuela, no sólo en México sino en las capitales centro y sudamericanas, había prosperado, pero ¿qué había sucedido fuera de las ciudades? Tan endeble era ese capítulo de la educación pública que, a 20 km. del Distrito Federal, se podía observar el atraso de la enseñanza rural, debido no tanto a falta de métodos pedagógicos ni de personal especializado ni de planteles, sino a la carencia de recursos económicos de la gente del campo. Un 60% de los niños mexicanos en edad escolar se veía obligado a trabajar en labores agrícolas con serio detrimento de sus estudios.

Ante el esfuerzo desplegado por el gobierno respecto de la educación, *Excélsior* (abril 14 de 1960) afirmaba que la perspectiva pedagógica se aclaraba en el sexenio por la planeación documentada y reflexiva sobre los problemas educativos, como era manifiesto en el Plan de Once Años. El diario recordaba el ejemplo de tantas empresas acometidas por el impulso del momento y luego abandonadas con grave perjuicio de la economía nacional. Y citaba los ejemplos de los sistemas de riego, la organización de comunidades agrarias, el caso de las cooperativas y otros emprendidos sin ninguna planeación. El editorial se mostraba todavía escéptico del mismo Plan —hasta que se comprobara su efectividad—. Era de esperarse que otros aspectos de la vida nacional emularan el ejemplo de la SEP.

La Nación (marzo 12 de 1960), en cambio, no veía con tanto optimismo el Plan de Once Años. Argüía que el Plan para 1970 sólo daría cupo a 7 125 461 niños, dejando, por tanto, a 2 106 789 sin la oportunidad de ir a la escuela, o sea, un

número mayor que en 1959. Señalaba que para alcanzar las metas postuladas desde hacía un siglo se requería: ampliar el número de plazas hasta un 203%; duplicar el número de aulas; reparar y acondicionar el 80% de las aulas existentes; cuadruplicar el sistema de enseñanza normal para la formación de maestros necesarios; y cuadruplicar la inversión de esos elementos en el sistema de educación primaria. Reiteraba asimismo la necesidad de una colaboración digna y justa entre el pueblo y el Estado, imposible de efectuarse mientras existieran tantas cortapisas a la acción educativa de los particulares.

Al inaugurarse las sesiones de la Junta de Directores Federales e Inspectores Generales de Educación de los Estados, que se regían por el Calendario "B", *El Universal* (agosto 18 de 1961) señaló que el secretario de Educación Pública había dicho una verdad del tamaño del mundo: "Queremos —dijo—una educación que, dentro del amor a la libertad y el respeto activo a los más altos valores de la conducta, coloque a los mexicanos en condiciones mejores de eficacia, de competencia y adiestramiento...". Y el editorial señalaba que el amor a la libertad, el respeto a los valores de conducta y la capacitación para solventar los problemas de la vida humana constituían, a no dudarlo, un triángulo equilátero, cuyos lados iguales harían de los mexicanos factores decisivos para hacer de México —según palabras de Torres Bodet— una patria joven, laboriosa, próspera y justa, con el indispensable pórtico de una escuela nueva.

Excélsior (marzo 3 de 1962), a su vez, volvía a apoyar los esfuerzos educativos del gobierno y lo urgía a incrementarlos, al referir que la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico de Latinoamérica, al clausurarse en Santiago de Chile, había recomendado a todos los países del Hemisferio dedicar no menos del 4% de su producto interno a las tareas de educación.

Los países de Latinoamérica consideraron el Plan de Once Años como antecedente de una labor semejante. Se estudió con gran interés la Campaña contra el Analfabetismo y el esfuerzo encaminado a facilitar el acceso de los jóvenes a la enseñanza técnica y universitaria. La Conferencia tomó en cuenta el serio problema demográfico que dificultaba la labor educativa.

Por su parte, *La Nación* (junio 12 de 1962) enjuiciaba severamente la educación nacional con datos reveladores. La población escolar —4 a 14 años de edad— se calculaba (1958) para todo el país en 7 400 267. De ese total recibían enseñanza 4 762 111. De los que asistían a las escuelas, el 93% concurría a las públicas; el 4% a las católicas (primarias) y el 3% a primarias laicas. De estos datos se deducía: de cada 100 niños, 61 asistían a la escuela oficial; 34 carecían de escuela; 3 asistían a la primaria católica y 2 concurrían a la primaria laica.

Respecto de la educación secundaria, 86% de los jóvenes concurrían a las escuelas oficiales y 14% a las particulares. Existían en México unas 29 263 primarias de las cuales 22 000 eran rurales y 2 266 planteles católicos. Había 105 583 maestros, de los cuales sólo 43 000 estaban titulados. Los alumnos de las normales oficiales eran 50 000; en las católicas (52) 4 786.

Según datos de la UNESCO (1957) se graduaban en México unos 1 000 maestros anualmente, siendo así que se necesitaban 80 000.

A propósito de la Quinta Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (*Excélsior,* noviembre 23 de 1962), Torres Bodet propuso una reforma pedagógica con una ampliación de los horizontes del civismo, geografía, historia y ética. El secretario afirmó que no era posible seguir exclusivamente en la carrera de construir edificios escolares y esperar el egreso de los normalistas.

El diario comentaba que, en efecto, los nuevos instrumentos de la civilización exigían a las nuevas generaciones una preparación más pronta, pero más eficiente. Al mismo tiempo, los padres de familia se preocupaban de que sus hijos asistieran a la escuela y se dedicaran al trabajo remunerado desde la más temprana edad. Era necesaria, pues, una reforma pedagógica para poder lograr conjuntamente los dos objetivos. No se dijo cuál sería ésta.

Excélsior (agosto 1° de 1963) saludaba la creación de 29 Centros de Capacitación para el Trabajo, destinados a contrarrestar los efectos del gran problema de la deserción escolar, mediante un sistema que diera a los desertores la oportunidad de adquirir algún adiestramiento práctico. Esta institución era nueva en el país. El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) la había concebido y establecido por vez primera en la Unidad Morelos. La novedad de tales centros no consistía en lo que enseñaban sino a quienes enseñaban. Si se recordaba que de cada mil niños que iniciaban su formación educativa sólo uno llegaba a adquirir el título profesional al cabo de tres largos lustros, se comprendería la importancia de esta nueva institución.

Con ocasión de la reunión de la Organización de Estados Americanos (OEA) en Bogotá, *Excélsior* (agosto 5 de 1963) reportaba que todos los países miembros, menos Cuba, enviaron a sus ministros de Educación para impulsar la instrucción en el Continente, de acuerdo con la Alianza para el Progreso. Los datos de la situación educativa no podían ser más desalentadores: Argentina tenía un 13% de analfabetismo; Bolivia 67%. Costa Rica 21%; Chile 19%; Guatemala 70%; Haití 87%: Honduras 66%: México 45%: Perú 55%; y Uruguay 20%. Las grandes masas de analfabetos constituían un grave problema para cualquier plan de progreso y los gobiernos buscaban desesperadamente la forma de superar este grande escollo en el desarrollo latinoamericano.

Días después, un editorial de *Excélsior* (agosto 22 de 1963) analizaba los resultados de la Campaña contra el Analfabetismo, diecinueve años después de iniciada: el número de analfabetos había descendido de 58.36% a 36.28% tomando como base la población de seis años. El diario aseguraba que no creía confundir el bien con el saber de la vieja filosofía socrática, pero aceptaba que el dominio de la educación fundamental era requisito esencial para que el individuo viera extenderse delante de él las posibilidades de superación en todos los órdenes. Era tan importante la escritura, y su correlato, la lectura, que su aparición marcaba los límites entre la historia y la prehistoria, dato que llevaba a preocuparse por la suerte de los analfabetos carentes de la llave de la civilización.

Dos sucesos importantes celebraba *El Universal* (agosto 24 de 1964): el vigésimo aniversario de la Campaña Nacional de Alfabetización y el primer año de vida de los Centros de Orientación Nutricional, dependientes del Instituto Nacional de

Protección a la Infancia, que luchaban por mejorar las condiciones físicas de la niñez. Ambos sucesos implicaban los más caros y denodados esfuerzos con objeto de fortalecer un presente y forjar un promisorio mañana de quienes serían los hombres en cuyas manos se depositaría el futuro.

3.4 *La secundaria*

La escuela secundaria suscitó también comentarios durante el sexenio. El primero se refirió al estudio de la historia en ese ciclo. *El Nacional* (julio 21 de 1959) señalaba que, veinte años antes, se dedicaban al estudio de la historia tres horas semanales en el segundo y tercer años. Con ese tiempo se podía desarrollar un programa, de suerte que no se omitieran temas. Años más adelante, se suprimió una hora a la semana, es decir, más de 30 horas al año. Con tal supresión, la enseñanza de la historia resultaba trunca y superficial. Se estudiaban los pueblos antiguos, la conquista y la Colonia en el primer año; el segundo se dedicaba a la Independencia, y apenas si se llegaba al triunfo de la República sobre el imperio, pero nada se veía del porfiriato y muchísimo menos de la Revolución. El artículo proponía iniciar el estudio de la historia de México desde el primer año de secundaria, de suerte que fueran tres años y no dos y se dedicara el tercero al porfiriato y la Revolución. Por otra parte, los alumnos de primer año de secundaria tenían menos horas de trabajo escolar que sus compañeros.

En noviembre de ese año, *El Nacional* (noviembre 11 de 1959) informaba que la secundaria experimentaría una reforma debido al número abrumador de materias del plan de estudios. Se pretendía que las materias no fueran muchas, ni profusas ni accesorias o muy especializadas, sino fundamentales. El anteproyecto que se había hecho circular entre el público proponía reducir el número de las materias académicas, es decir, las que requerían un esfuerzo intelectual con la correspondiente obligación de presentar exámenes o reconocimientos y aumentar las actividades recreativas, estéticas, manuales y sociales. El anteproyecto asignaba un 64% del tiempo para asignaturas y un 34% para actividades, pero este último podía subir a 46, pues algunas materias sólo servirían para encauzar la actividad. Las actividades tecnológicas se proponían brindar una preparación para la vida. El artículo terminaba expresando el temor de que los maestros no siguieran, en la práctica, las nuevas orientaciones.

Pocos días después (*El Nacional,* noviembre 21 de 1959) se sometió el anteproyecto del Plan de Estudios de las Secundarias al juicio de la sociedad mexicana. A los treinta y tres años de creación de la secundaria, se pusieron de relieve desviaciones registradas en la práctica, con detrimento de los objetivos generales.

El diario dio a conocer los principios de la nueva planeación: 1) de unidad; 2) de adaptación a las necesidades del educando y de la sociedad; 3) de eficiencia en el desenvolvimiento integral del individuo y en el adiestramiento de una actividad determinada; 4) de coordinación de asignaturas y actividades; 5) de orientación para dirigir el rumbo de instrucciones y recomendaciones; 6) de economía, con la limita-

ción del trabajo intelectual, dejando amplio campo a las actividades estéticas, manuales y sociales; 7) de la formación cívica, con la constante atención a impulsar la colaboración en los deberes de solidaridad humana.

La opinión pública comentó que lo obligado era exigir al CNTE el cumplimiento de las hermosas frases expuestas en la introducción: honradez del empeño; superación de sectarismos demagógicos; genuina voluntad de pedir la autorizada opinión del magisterio nacional y de los padres de familia. El diario apuntaba que era de temerse la actitud de los maestros de "dejar hacer y dejar pasar", a no ser que lastimara sus intereses con el aumento de trabajo. Se temía que pocos padres expondrían públicamente sus opiniones. Se alababa el equilibrio de ideas.

3.5 *El bachillerato*

Sobre la crisis del bachillerato, relató *El Nacional* (julio 24 de 1959) una entrevista con el sociólogo José Montes de Oca y Silva, quien en otras ocasiones había hecho lúcidos comentarios sobre cuestiones educativas. Se refirió a las dificultades de la escuela primaria y de la secundaria, pero se detuvo en el bachillerato, tema sobre el cual había insistido en algunas reuniones pedagógicas. Se preguntó si los estudiantes eran educables y se respondió que, a la larga, lo más difícil era que resultaran educados, como final del proceso educativo. Ante todo, lo que había de estudiarse era la calidad del maestro o educador. Ésta consistía —según Georg Kerschensteiner— en sentir constante felicidad en operar en la formación espiritual e intelectual de los demás; vivir en sí la fe imperturbable en el poder supremo de los valores ilimitados del género humano; y experimentar que, mientras él enseña a un ejército de almas juveniles, evoca en una lección una vida espiritual común y mantiene una juventud limpia. El diario añadía que, con esas palabras, el sociólogo explicaba la crisis del bachillerato: faltaban genuinos maestros.

El crecimiento de la universidad resultó pobre en comparación con el aumento de la población capitalina y nacional, y se planteó el problema de que no había cupo para los bachilleres en las escuelas profesionales (*Excélsior,* noviembre 28 de 1960). Muchos bachilleres, al terminar sus estudios, se encontraban en un callejón sin salida. Se había propuesto la solución aplicada en otros países de admitir en las universidades sólo a los más capaces. Mas la solución tropezaba con un problema: ¿cómo precisar cuáles eran los estudiantes mejores o más capaces? Sucedía que muchos medianos estudiantes en el bachillerato se convertían en excelentes estudiantes en la universidad. Por otro lado, los estudiantes se habían reunido en una agrupación y estaban dispuestos a exigir su admisión automática en la universidad, una vez concluidos sus estudios preparatorianos. El diario expresaba el deseo de que el próximo rector de la UNAM resolviera el problema.

Al año siguiente (*Excélsior,* febrero de 1961) volvía a tocarse el tema de la deserción de un 40% de la población de la ENP. Aquélla no tanto defraudaba a los intereses económicos de la UNAM, cuanto perjudicaba moralmente a la juventud

estudiosa, y esto último por no explicarse aquélla el porqué del desastre estudiantil, pues tal parecía que el problema no se debía a impreparación personal, toda vez que era espeso el tamiz por el cual se hacía pasar a los jóvenes antes de darles credencial de ingreso a la ENP. Más bien se debía, según las observaciones realizadas, a la pobreza de la juventud. Por esto, la mayoría se veía constreñida a trabajar y, como las horas laborales no eran compatibles con el horario de clase, terminaban desertando. El diario preguntaba si no sería conveniente exigir al joven, antes de su ingreso a la preparatoria, una garantía moral de sus posibilidades de mantenimiento, para evitarle así la frustración de tener que abandonar los estudios.

Poco después, *El Nacional* (mayo 7 de 1961) anunciaba que la ENP, al dividirse por su excesivo crecimiento, transformó, para dar mejor servicio, su estructura interna, organizándose por departamentos. Éstos eran: matemáticas; ciencias naturales (física, química e higiene); ciencias del hombre (geografía y cosmografía); civismo; sociología, historia y psicología; filosofía (lógica, ética, estética y doctrinas filosóficas); lenguas (lengua y literatura castellana, lenguas clásicas y lenguas vivas o contemporáneas); actividades de cultura estética, orientación escolar y coordinación de seminarios. El director, licenciado Raúl Pous Ortiz, consideraba que, con esta transformación interna, se conseguiría mayor unidad académica. Los alumnos eran 24 000.

El problema del cupo (*La Nación,* enero 7 de 1962) volvió a aflorar. Se impedía a los alumnos egresados de preparatorias particulares la inscripción en la UNAM, a pesar de que el rector Ignacio Chávez había asegurado que ningún estudiante capacitado y con altos promedios dejaría de entrar en la UNAM. El semanario acusaba al mismo doctor Chávez de no admitir a alumnos procedentes de escuelas particulares hasta que no se satisficiera la demanda de inscripción de los provenientes de escuelas oficiales. Era inconcebible que se negara la inscripción a estudiantes de preparatorias reconocidas legalmente, previo cumplimiento de una serie de requisitos que, por lo general, rebasaban las mismas exigencias legales. Por lo visto, se optó por dar igual oportunidad a todos aplicando ciertas normas de selección, para evitar la discriminación de un solo sector.

3.6 *Los textos gratuitos y obligatorios*

La controversia sobre el texto gratuito, único y obligatorio ocupó mucho espacio en la prensa del país.

Excélsior (febrero 16 de 1961) anunciaba discretamente que el secretario de Educación Pública había hecho entrega simbólica de 20 millones de ejemplares de los libros de texto gratuitos y cuadernos de trabajo para todas las escuelas primarias del país. Exhortó a los niños a aprovechar tales elementos de trabajo y corresponder adecuadamente al esfuerzo que el Estado hacía al destinar sumas importantes a la elaboración de ese material gratuito.

A ese propósito, Luis Campa V. comentaba en *La Nación* (febrero 11 de 1962) que el texto único, gratuito y obligatorio era una expresión de ilícito estatismo. Aludía al ejemplo de Alemania y Norteamérica donde, en alguna época, se creyó posible adoptar textos de esa naturaleza y, después de muchas consultas y estudios, se concluyó eliminarlos por dos razones: primera, no obstante tratarse de países con una cultura más o menos homogénea, se consideró que los textos únicos eran antipedagógicos e insuficientes; segunda, dado su sentido de uniformidad y exclusivismo, los textos únicos atentaban contra la indispensable libertad de enseñanza, propia de países democráticos. En cambio, en los países totalitarios el texto único era lo normal y lo corriente, como ocurría en Cuba.

El autor del artículo citaba la actitud de la población de Monterrey y aludía a Torres Bodet, quien respondía a los ataques poniendo énfasis en la gratuidad de los libros de texto, pero escamoteaba su obligatoriedad.

El mismo Luis Campa V. (*La Nación,* marzo 25 de 1962) volvió a la carga sobre la obligatoriedad de los libros de texto, enemiga de la libertad proclamada por la Ley Orgánica de Educación (artículo 118°), que sólo autoriza la unificación de la enseñanza por los planes de estudio y programas. Señalaba el autor que el gobierno había llenado los espacios de los periódicos con discursos de Torres Bodet o con temas políticos, para distraer la atención del público sobre los errores de los libros de texto, de los cuales citaba el Libro de 4° año, p. 53. En los textos se acusaba a la Iglesia de haberse opuesto a la Independencia y haber tenido quietos a los pobres durante la dictadura sin citar todo lo que la Iglesia había hecho en esa época por las clases marginadas.

Antes del mes, *El Nacional* (abril 13 de 1962) tomaba ocasión de una declaración favorable a los libros de texto, del secretario de Gobernación Gustavo Díaz Ordaz (1911-1979), en torno a la ofensiva contra los libros de texto, y citaba el libro de crítica literaria *Textos y pretextos* (1940), de Xavier Villaurrutia, como tema del artículo. Ciertos textos escolares habían servido de pretexto a una fase de la oposición política y a una injusta e innoble campaña contra los libros de texto gratuitos. Éstos, de los cuales ya se habían repartido 20 millones, habían asestado un golpe de muerte a los monopolios explotadores de los libros de texto, los que, para defenderse, achacaban a los textos gubernamentales tendencias comunizantes y lesivas de los derechos de los padres de familia. El gobierno estaba tranquilo, pues contaba con la aprobación y el apoyo de los padres de familia. El secretario de Educación había rechazado las acusaciones contra los textos gratuitos por no oponerse en nada a los principios de la democracia mexicana. El diario no mencionaba por ningún lado el meollo del problema: la obligatoriedad de los textos.

La Nación (mayo 6 de 1962) volvió a tocar el tema con la publicación de una conferencia sobre la "Cuestión educativa y la unidad nacional", del licenciado Adolfo Christlieb Ibarrola, quien sostenía que el problema educativo, no sólo desde sus aspectos relativos a la libertad de enseñanza sino desde el punto de vista material, era el problema nacional más grave. Había todavía en el país —reconocido por el secretario de Educación— cerca de un 40% de analfabetos, situación que requería

del concurso de todos los mexicanos para su solución. Y el camino para ésta consistía en la libertad de enseñanza, pues cuando todos los mexicanos sintieran que la escuela pública o privada respondiera no a las tendencias personales de cada gobernante, sino a las convicciones de cada ciudadano, se movilizarían recursos humanos y materiales insospechados para desterrar el analfabetismo y hacer de México un país donde todos sus habitantes pudieran adquirir instrucción, dentro de un régimen de libertad.

México, en 1948, había firmado la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la ONU. Hubo entonces la esperanza de resolver el problema educativo sobre la base de garantizar la libertad de enseñanza, de acuerdo con el artículo 26, III, donde se reconoce "Que los padres tienen, por prioridad, el derecho de escoger la clase de educación para sus hijos".[19]

Ya casi en las postrimerías de la controversia, *Excélsior* (febrero 2 de 1963) citaba unas palabras de la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, con las cuales se dirigía a las legislaturas de los estados para invitarlas a reiterar ante la opinión pública la trascendencia y el sentido del esfuerzo gubernamental con la publicación de los libros de texto y con los resultados obtenidos en esta importante tarea nacional. A propósito del libro de texto, el diario afirmaba que se habían olvidado elementos esenciales para la solución del problema. Primero, la distribución de libros gratuitos significaba una derrota al monopolio de la ignorancia que México debía liquidar. Segundo, el Estado no sólo atendía a una necesidad, sino que cumplía el compromiso de facilitar la obligatoriedad del texto y con apreciaciones de índole histórica. De ser así, la razón asistiría a los padres de familia y, en tal caso, éstos deberían aportar pruebas, exhibiendo ante la opinión pública las dosis clandestinas de marxismo-leninismo o de cualquier otro totalitarismo. Con todos los defectos de la democracia mexicana, se permitía el diálogo y no se prohibía el desacuerdo razonado. El diario opinaba que las exposiciones de las legislaturas podían ser benéficas en ese sentido, pero discrepaba respecto de las extralimitaciones del lenguaje que, en vez de favorecer el diálogo, lo entorpecían y lejos de tranquilizar a la opinión pública, la inquietaban.

3.7 *Las escuelas particulares*

Carlos Alvear Acevedo refería en *La Nación* (marzo 5 de 1961) que las escuelas particulares estaban hostilizadas por una legislación adversa, en un país que se ostentaba como demócrata. Y esta hostilidad aparecía a pesar de haberse dicho que México había entrado por caminos de tolerancia y de respeto. La verdad era otra. Se estaban aplicando las leyes con el propósito de deformar a la niñez y de imponerle criterios "rojos". El autor recomendaba estar alertas, pues, a pesar de la

[19] Véase la obra de Adolfo Christlieb Ibarrola. *Monopolio educativo o unidad nacional. México:* Editorial Jus, 1962.

denuncia hecha por la ANPF al presidente de la República y al secretario de Educación Pública sobre la campaña de un estatismo comunista, ésta seguía adelante, desprestigiando a los planteles particulares. Se les habían impuesto multas y se les habían efectuado registros indignos.

A los pocos días (*La Nación,* marzo 19 de 1961) se insistía en la existencia de ataques contra las escuelas particulares. Antes había sido el laicismo; luego el socialismo vociferante; entonces era la penetración solapada con el estatismo del artículo 3°, contrario a la Declaración de Derechos Humanos de la ONU firmada por México, y con la formación marxista de los centros normalistas. El artículo se preguntaba por qué la SEP no había desmentido el intento de apoderarse de las escuelas particulares, de aplicarles castigos a aquéllas donde se dejara de enseñar las versiones históricas oficiales, dato mencionado por un periodista de *Excélsior,* sin que hubiera habido rectificación alguna por parte de la SEP. A esto se añadía una copia del documento que se había hecho firmar a quienes querían dar clases en colegios particulares:

> Forma I. C. Director General de Segunda Enseñanza. Presente. El suscrito, profesor de (materia que imparte) (tipo, nombre y dirección del establecimiento) declara, bajo protesta de decir verdad, que no es ministro de culto religioso alguno, ni está ligado directa o indirectamente con las instituciones a que se refiere el art. 37° de la Ley Orgánica de la Educación Pública. Igualmente manifiesta, siempre bajo protesta de decir verdad, que sustenta la ideología requerida por el Estado en materia educativa. (Fecha) (firma)".

Y la revista denunciaba la ilegalidad de tal documento, pues el artículo 37° de la Ley Orgánica de Educación no prohibía que aisladamente un miembro de una corporación religiosa pudiera dar clase. Tal prohibición era innegablemente sectarista.

Como respuesta a la acusación de que el gobierno pretendía apoderarse de la educación privada, *Excélsior* (agosto 24 de 1961) citaba las declaraciones del jefe de información de la SEP para desmentir dicho infundio. Los comunistas pretendían con tales rumores del cierre de las escuelas particulares alcanzar dos objetivos: suprimir o reducir al mínimo el funcionamiento de las escuelas privadas; o desalentar a la iniciativa privada, que empezaba a brindar una importante ayuda a la solución integral del problema de la educación. *Excélsior* exhortaba a impedir que el trabajo de zapa de los comunistas minara la unidad nacional.

A los dos años de este artículo, *Excélsior* (agosto 31 de 1963) comentaba que la cooperación voluntaria de la iniciativa privada había aumentado considerablemente con respecto del año anterior: 76 millones contra 23, o sea, 53 millones más, cifra halagadora y testimonio de que el sector privado empezaba a contribuir a la gran obra educativa nacional.

Desde luego, la iniciativa privada contribuía también con una cantidad mucho mayor, al sostener un crecido número de escuelas particulares, donde no sólo asistían los hijos de personas acomodadas, sino alumnos que disfrutaban de becas.

El diario señalaba que había otros campos propicios para que el Estado y la iniciativa privada coordinaran sus esfuerzos en aras del bien común. Con todo, había que redoblar los esfuerzos en el campo de la educación. La explosión demográfica hacía casi nugatorios los esfuerzos para atender la creciente demanda de educación.

El Universal (noviembre 3 de 1964) relataba que a la Cámara de Diputados había llegado la solicitud de congelar las colegiaturas de las escuelas particulares. La Cámara encomendó el asunto a la Secretaría de Economía, la cual nombró una comisión presidida por el licenciado Hugo B. Margáin. Ésta estudió el asunto desde el punto de vista legal y llegó a la conclusión de que la Secretaría de Economía carecía de facultades para intervenir en la congelación solicitada y en la fijación definitiva de tarifas. El diario celebraba que se hubiese impuesto el criterio legal en un asunto de esa índole, y que se hubiesen obtenido los resultados apetecidos, en un ambiente de concordia y buena voluntad. De hecho, se mantuvieron las cuotas estacionarias, como lo prometió el profesor José González Villaseñor en representación de 50 federaciones de dichos planteles.

4. LA EVALUACIÓN DEL SEXENIO DE ADOLFO LÓPEZ MATEOS

El presidente López Mateos fue consecuente consigo mismo al poner los medios para atender debidamente a la educación, a la cual se proponía dar un lugar relevante en su administración. En efecto, nombró secretario a Torres Bodet, quien se había distinguido en el sexenio de Ávila Camacho y tenía la valiosa experiencia de haber sido director de la UNESCO. López Mateos no se contentó con poner al frente de la SEP a un hombre sobresaliente. Le proporcionó, con un generoso presupuesto —el más elevado hasta entonces—, los recursos para realizar los planes educativos. De esa forma, trataba el presidente de romper el círculo vicioso de pobreza e incultura.

La evaluación del sexenio se hará comparando los logros nacionales con la situación de otros países, la única forma de advertir el progreso obtenido.

4.1 *Los aspectos cuantitativos*

La educación progresó decisivamente en la primaria, con un aumento de alumnos del 10.4%; en la secundaria, con el 6.9% de incremento (Latapí, 1965, p. 78); y logró reducir, en nueve puntos, el analfabetismo simple durante el sexenio: de 37.1% (1958) a 28.9% (1964). La lucha contra el analfabetismo funcional,[20] en cambio, no obtuvo éxito tan alentador. Es menester añadir, para completar el cuadro, que el número de analfabetos (9 968 804) en relación con la población total del país, se redujo, por vez primera, a 9 216 633. Antes se habían logrado avances importantes,

[20] Llámase así el de las personas que no han pasado del cuarto año de primaria.

pero la expansión demográfica impidió que disminuyera el número de analfabetos. Con todo, éste seguía siendo superior, por la explosión demográfica, al de 1900, cuando era 8 724 781 (Latapí, 1964, p. 20).

Para tener una idea más clara del avance logrado, es menester relacionar el gasto educativo con el producto nacional bruto (PNB) y su distribución por habitante en 1958. El gasto educativo fue de 1.5% del PNB (1958); esa proporción se elevó a 2.7% en 1963. Sin embargo, los expertos opinaban que debía ser el 4% en los países en vías de desarrollo. Según una clasificación de la OEA, México iba, en ese respecto, a la zaga de Costa Rica, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela, mientras que aventajaba a los demás países latinoamericanos.

Comparado con los países europeos, quedaba atrás. El promedio de éstos era de 3.2% y Norteamérica iba a la cabeza con 4.7% (Latapí, 1964, pp. 119-120).

A fin de hacer más evidente el significado del gasto educativo, se expresa en términos *per cápita*. Éste aumentó en México de 1958 a 1962 en 76.4%, y representaba, en el primer año mencionado, $30.26 ($2.42 dólares) por habitante y, en el segundo, $53.38 ($4.27 dólares) por habitante (a precios de 1950). En cambio, los países desarrollados destinaban entre $23 y $38 dólares en 1956 y los países latinoamericanos entre $1 y 14 dólares[21] (Latapí, 1964, p. 120).

Las sumas destinadas a la educación en el sexenio de López Mateos se componían de las erogaciones hechas por la federación, los gobiernos estatales, los municipios, los organismos descentralizados, las empresas nacionalizadas y los particulares.

La ayuda financiera del gobierno federal aumentó durante ese periodo en un 161.2%, es decir, el presupuesto federal educativo de $1 153 180 000 se elevó del 13.7% del presupuesto total (8 402 552 000) (1958) al 25.1% (1964), dato que revela claramente un laudable esfuerzo de parte del gobierno de López Mateos, para hacer progresar la educación nacional.

El gasto educativo del gobierno federal representaba en 1958 el 64.6% del gasto educativo total, mientras que en 1963 la proporción se elevó al 67.7%. Los gobiernos estatales aportaron (1958) el 20.5%, en tanto que en 1963 su contribución constituyó un 16.3% del gasto educativo total. Los organismos descentralizados, las empresas nacionalizadas y de participación estatal y los gobiernos municipales dieron, en 1958, el 3.6% y, en 1963, el 2.9% del total. Finalmente, la iniciativa privada, que en 1958 proporcionaba el 11.3% del gasto educativo nacional, elevó su aportación al 13.1%. El incremento del gasto educativo total fue, en el sexenio, del 176.5% (Latapí, 1964, p. 121).

El Plan de Once Años requería un aumento del presupuesto educativo, con el objeto de garantizar a todos los niños de México la educación primaria gratuita y obligatoria. Además de las previsiones cuantitativas, rebasadas en el aspecto de matrícula global, el Plan incluía una reforma cualitativa de la enseñanza. En efecto,

[21] Recuérdese que $1 dólar equivalía a $12.50 M. N.

la SEP procedió a revisar los planes y programas de estudio y delineó el tipo de mexicano que necesitaba el país.

4.2 El aspecto cualitativo

La enseñanza preescolar se organizó en cinco áreas: I. Protección y mejoramiento de la salud física y mental; II. Comprensión y aprovechamiento del medio natural III. Comprensión y mejoramiento de la vida social; IV. Adiestramiento en actividades prácticas; y V. Expresión y actividad creadoras. En 1958 (D. F.) había 1 632 jardines de niños atendidos por 5 587 maestros con 192 978 niños; en 1964 eran 2 324 planteles, 8 281 maestros y 313 874 niños, o sea, un aumento de 692 escuelas; 2 694 educadoras y 120 896 niños (*Acción educativa... 1958-1964,* pp. 26-32).

La primaria, que debía tener unidad en los cuatro primeros años e intensificar las actividades prácticas en quinto y sexto, se dividió en cinco áreas: I. Protección de la salud y mejoramiento del vigor físico; II. Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales; III. Comprensión y mejoramiento de la vida social; IV. Actividades creadoras; y V. Adquisición de los elementos de la cultura en cuanto a relación, expresión y cálculo. La primaria creció de 4 105 302 (1958) a 6 530 751 (1964) alumnos, o sea, 2 425 449 niños más. Terminaron la primaria 411 660 niños (*Acción educativa... 1958-1964,* pp. 556-557).

La reforma alcanzó asimismo a la enseñanza normal reorganizada en dos etapas: una cultural —vocacional— de un año y otra —profesional— de dos años. Las asignaturas se redujeron a tres por semestre y se insistió en las prácticas y en el estudio dirigido.

De menor tono fue la reforma, introducida en septiembre de 1960, en los planes y programas de la enseñanza secundaria. Las asignaturas se redujeron a seis por año y se prescribieron cuatro actividades de carácter práctico, como ya se habían venido realizando. Se intensificó en una hora por semana el estudio de las principales asignaturas: español, matemáticas, física, química y civismo; y en dos horas la lengua extranjera; se introdujo la asignatura "México y el mundo en el siglo XX"; se abrieron opciones para actividades artísticas; y se acentuaron las tecnológicas.

Con todo, los planes y programas no se elaboraron con la necesaria precisión: los temas básicos de cada programa más parecían índices de tratados, sin criterio definido para la selección de los contenidos, ni referencia al tipo de habilidades o aptitudes que el educando debía desarrollar. Tampoco parecían suficientes las indicaciones para efectuar una evaluación efectiva de los objetivos. Además, el propósito de la reforma —preparar al alumno para una ocupación inmediata— no se avenía con la organización curricular orientada a proporcionar simultáneamente conocimientos de tipo general y habilidades prácticas.

En 1962 había 346 secundarias con 118 551 alumnos (Torres Bodet, 1962, p. 10) y 41 escuelas de enseñanzas especiales (técnico-industriales y comerciales)

con 24 024 alumnos (Torres Bodet, 1962, p. 14). Se repartieron 114 000 000 de libros de texto (*México a través...,* 1976, p. 312).

Se efectuaron también algunas reformas curriculares en el segundo ciclo de la enseñanza media de la preparatoria técnica con tres bachilleratos: de ingeniería y ciencias físico-matemáticas; de ciencias sociales; y de ciencias médico-biológicas. En 1960 se incluyeron algunas asignaturas de cultura general. Las preparatorias generales, en cambio, adoptaron el "bachillerato único", propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), con cinco materias comunes para el primer año, cuatro para el segundo, mas un cierto número de actividades optativas. Las normales reformaron sus planes de estudio. Había (1961) 106, atendidas por 2 764 maestros para 19 295 alumnos (*Acción educativa... 1960-1961*, p. 202).

No hay indicios, sin embargo, de que la reforma por áreas de conocimiento se haya basado en un estudio minucioso de las teorías del aprendizaje ni de las experiencias obtenidas en otros países en los decenios anteriores. Guzmán (1978, p. 126) dice:

> [...] Parece que, con cierta precipitación, se echó mano de las seis líneas que J. M. Mursell[22] (un ilustre desconocido para las enciclopedias de la Educación), establece para el desarrollo de la personalidad, que son: pensamiento objetivo, pensamiento cuantitativo, pensamiento social, expresión lingüística, expresión y sensibilidad artística y coordinación motora (Herrera y Montes, 1963, pp. 101-102).

Aguilera Dorantes (1961, p. 7), en las siguientes líneas, señalaba la fundamentación pedagógica de la reforma:

> No es la llamada Escuela de la Acción o Educación Progresiva la que pretende la RE [reforma educativa]. Estas tendencias, en general, han fracasado; tal es el caso del llamado Método Montessori y de los centros de interés de Decroly. Más eficaz resulta la escuela Rebsamiana con sus instituciones: la escuela Modelo y las anexas a las Normales.[23]

Y en otro párrafo, el mismo autor explicaba el eclecticismo psicopedagógico de la educación mexicana:

> [...] El programa actual auténtico de la Escuela de la Revolución... está inspirado en los principios, valores y fines de la Revolución... [la reforma, por tanto] está basada en los programas y objetivos del gobierno, que se identifican con los del individuo, la sociedad y la Nación mexicana. Esto le da [a la reforma] su carácter dinámico, funcional y unitario (Aguilera Dorantes, 1961, p. 7).

[22] Sus obras son: J. M. Mursell. *Educational Psychology.* New York: Norton, 1939*; Successful teaching.* New York: McGraw-Hill, *1946; Developmental teaching.* New York: McGraw-Hill, 1949.

[23] El autor lanza una afirmación sin precisar dónde y por qué fracasaron tales métodos. Muchos educadores distinguidos no opinan así.

Guzmán (1978, p. 127) dice a este propósito: "Dejamos sin comentarios esta peregrina idea de suplir la falta de una teoría del aprendizaje con la dinámica de la Revolución Mexicana".

Las acciones de la reforma educativa del periodo no implicaron un cambio sustancial en la educación nacional. Se redujo a programas la expansión cuantitativa de la primaria (Plan de Once Años) y a modificar los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, media y normal. Tales disposiciones suelen constituir actividades ordinarias de cualquier ministerio de educación y no pueden considerarse como viraje decisivo de la educación nacional (Latapí, 1975, p. 1326). Además, las acciones se confinaron al sistema educativo mismo, sin considerar éste como parte relacionada con el sistema social. En efecto, no se encuentran, en la literatura de los autores de la Reforma —fuera de las frases obligadas y vagas de rigor—, estudios sobre la relación entre la escuela y los procesos sociales, su efecto en la estratificación y movilidad sociales y en la distribución del ingreso; tampoco un análisis científico de las causas del desperdicio escolar que condujera a acciones programadas para disminuirlo; ni estudios serios sobre la formación cívico-política, impartida en relación con la estructura política del país, o sobre las pautas a que se ajustaba la asignación de los recursos financieros. De esa suerte, los cambios resultaron actividades bastante aisladas de la situación del país.

Vicente Fuentes Díaz afirmó (*Excélsior,* enero 28 de 1987) que la educación básica sufría una seria crisis iniciada en 1941, cuando Véjar Vázquez, a título de combatir el "comunismo", empezó a destruir el basamento. La crisis se agudizó con el crecimiento explosivo de la población escolar (1958-1964), al poner entonces énfasis preferentemente en la tarea de dotar al sistema de aulas y maestros. Y concluye así su juicio:

> Pero en realidad nunca se detuvo el deterioro. El magisterio perdió el encendido entusiasmo que lo guió especialmente bajo Cárdenas. A las graves desviaciones de la Revolución Mexicana correspondieron las educativas. Parecían haberse esfumado las normas técnicas del pasado; la escuela de la acción; el método de proyectos y las unidades de trabajo. Por otra parte, la improvisación, el advenimiento de ineptas autoridades educativas y el absolutismo burocrático se adueñaron de la SEP.

Tales limitaciones de ninguna manera rebajan el mérito de la obra de Torres Bodet. Se le recordará siempre por el célebre "Plan de Once Años", destinado a expandir la educación primaria en el país. La explosión demográfica —factor acentuado paradójicamente por la misma alfabetización— neutralizó, en parte, su gran labor. Se le recordará asimismo por la reforma del artículo 3°; la creación de un promedio de 6 500 plazas de maestros al año; la construcción de 23 283 aulas; el establecimiento de Centros Normales Regionales; la Comisión de Libros de Texto, a pesar de las controversias que suscitó entre los padres de familia; la reorganización de la SEP, para dar más rapidez y eficacia al trabajo; la formación de la ANUIES;

la creación de la Oficina de Planeación Educativa; la fundación de las Subsecretarías de Asuntos Culturales y de Enseñanza Técnica; el impulso a la creación de museos, en especial del magnífico Museo de Antropología e Historia, del Museo Virreinal en Tepotzotlán, de la Galería del Pueblo Mexicano, etc.; el establecimiento del servicio social para pasantes de la CNTE, a pesar de la oposición; y la celebración de Seis Asambleas Plenarias del CNTE.

Con toda razón, Torres Bodet debe formar, al lado de Justo Sierra y José Vasconcelos, el trío de los secretarios del ramo más sobresalientes.[24]

[24] Para un juicio más completo, véase Pablo Latapí. *Diagnóstico educativo nacional.* México: Centro de Estudios Educativos, 1964.

CUARTA PARTE

REFLEXIÓN CRÍTICA

CAPÍTULO XVI

CONSIDERACIONES FINALES

1. Visión de conjunto de 1934 a 1964

1.1 *Las etapas del periodo*

Dos etapas nítidamente definidas dividen el periodo que acabamos de exponer: el sexenio del general Lázaro Cárdenas y los gobiernos posteriores; la primera recoge e integra las tendencias socialistas de algunos miembros del Partido Liberal Mexicano y de los revolucionarios de 1917, así como de los sindicatos obreros y de la escuela racionalista; y alcanza su cima con la reforma del artículo 3° en 1934, heraldo de la educación socialista. La otra se inicia con la segunda Ley Orgánica del artículo 3° de 1934, promulgada en enero 24 de 1942 por el presidente Ávila Camacho, la cual todavía afirma que la educación sería socialista (artículo 16°); etapa que culmina con la reforma de dicho artículo 3° (diciembre 30 de 1945); y se consolida en los regímenes siguientes. El cambio entre la primera etapa y la segunda no pudo ser más brusco.

Diversos aspectos presenta la educación oficial en estas dos etapas. En la primera, sorprende la importancia atribuida a la educación rural y obrera. Las escuelas rurales, las normales rurales y las regionales campesinas se multiplican, así como los planteles urbanos para obreros. Los maestros reciben la misión no sólo de enseñar a leer, escribir y contar, sino de convertirse en gestores del pueblo, al grado de ocuparse con mayor frecuencia en reclamar tierras, averiguar los límites de las mismas, etc., que en las tareas educativas tradicionales. Como Cárdenas pretende acabar definitivamente con los grandes latifundios, adiestra a los campesinos a fin de que se capaciten en cultivar los campos de aquéllos. La educación de la época es eminentemente fundamental "entendida como la incorporación de las masas a la forma de vivir del mundo civilizado",[1] y prepara a éstas para los años difíciles que se avecinan, con su cauda de desempleo, carencias y pobreza. Al mismo tiempo, dispone a esa generación para iniciar la industrialización, cuya necesidad se hacía sentir por la Segunda Guerra Mundial, que dificultó las importaciones. La educa-

[1] Definida así por la UNESCO en 1947.

ción nacional se caracteriza, durante el sexenio de Cárdenas, por ser eminentemente popular y rural. Es, además, ambigua, pues el socialismo genérico del artículo 3° recibe distintas interpretaciones: el de la Revolución Mexicana, el marxista y la irreligiosidad. La educación, como la conciben e imparten muchos maestros, es consecuentemente adoctrinadora. Otros educadores optan por seguir enseñando como lo habían hecho hasta entonces. Algunos estados —Tabasco y Veracruz entre ellos— preceden a la capital de la República en su afán desfanatizador y caen en la intolerancia. La intransigencia del gobierno en el aspecto educativo origina el fenómeno escolar clandestino de los “centros-hogar» que alivia la angustia de muchos padres de familia opuestos a la educación socialista.

Al término del sexenio de Cárdenas, la tendencia socialista, dotada de carta de ciudadanía y secundada por el gobierno, permanece, de forma más o menos variada, en algunos círculos oficiales y en ciertas organizaciones de maestros. Reaparece sutilmente más adelante, en la Carta de Derechos y Deberes Humanos a la Educación, obra de la Academia Mexicana de Educación para el Congreso Internacional de Educación celebrado en México (1964).

La segunda etapa —los sexenios de Ávila Camacho, Alemán, Ruiz Cortines y López Mateos— se inicia con la Ley Orgánica de 1942; se precisa con la reforma del artículo 3° en 1945, que contiene una rica tendencia educativa, caracterizada por ser eminentemente nacionalista, democrática, respetuosa de la enseñanza particular, interesada en el desarrollo personal del individuo y dispuesta a prestar su concurso a la obra colectiva:

> [. . .] de paz para todos y de la libertad de cada uno, que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la Nación que en el plano de la convivencia internacional digna de aceptar los derechos de todos los hombres (Torres Bodet, 1965, p. 444).

La campaña nacional contra el analfabetismo, iniciada en 1941, se redondea con el Plan de Once Años, magnífico esfuerzo para erradicar definitivamente del pueblo mexicano el oprobio de la ignorancia en pleno siglo XX.

La efervescencia del sindicalismo magisterial, enredado en sus pugnas intestinas y cuya meta consistió en formar una sola central —el SNTE— distingue también esta época, así como la distribución de libros de texto gratuitos y paradójicamente obligatorios, que originó enconada lucha de la SEP contra numerosos padres de familia.

Tal vez ningún periodo de la historia de la educación mexicana ofrece, en sus dos etapas, contrastes tan marcados como éste, que contribuyeron indudablemente a polarizar a la población del país y dificultar la tarea educativa.

2. LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS DEL PERIODO

2.1 *La tendencia educativa del cardenismo (Wetter y Leonhard, 1973, pp. 23-57; 167-238)*

Se recordará que en el volumen 1 de esta obra (pp. 658-674) se planteó la pregunta de si la tendencia liberal-positivista constituía una filosofía educativa, es decir, un conjunto de doctrinas sobre los propósitos, medios y actividades de la educación (Aguayo, 1941, p. 87), el cual contiene una visión del mundo y del hombre, un conjunto de valores, una teoría del conocimiento y una teoría educativa, entendida ésta como "un cuerpo organizado de conocimientos y recomendaciones dirigidas a la práctica educativa con un perfil del educando y los medios para lograrlo (Moore, 1974, p. 11). Estos elementos de la filosofía educativa debían estar lógicamente eslabonados entre sí. En el volumen 1 se concluyó que la tendencia liberal-positivista no reunía las condiciones señaladas y, por consiguiente, no era una filosofía educativa. Otro tanto se dijo de la tendencia de Vasconcelos en el volumen 2 (pp. 663-683), aunque ésta y la de Moisés Sáenz sí estuvieron muy cerca de formar una verdadera filosofía educativa lógicamente concatenada.

En este apartado del volumen 3 se revisarán las tendencias cardenista y nacionalista (de Torres Bodet), y se planteará la misma pregunta, que se responderá al efectuar el análisis de ambas.

La tendencia educativa del sexenio cardenista es difícil de precisar por la ambigüedad que difumina el socialismo. Con todo, preferimos exponer la tendencia educativa marxista, revestida de elementos mexicanos, ya que los secretarios del ramo se expresaron en esos términos en las orientaciones oficiales sobre la educación.

Visión del mundo. El conjunto de lo real es un vasto proceso natural, autosuficiente en sí mismo, que excluye toda causa externa o superior a éste. *Uno* significa la exclusión de todo dualismo: Dios-creador, mundo-creado, naturaleza-espíritu, cuerpo-alma. *Proceso* implica el dinamismo eterno de lo natural, en cuyo seno aparece y desaparece la diversidad propia de lo real. La materia[2] se encuentra en constante movimiento, nacido de la lucha de los contrarios: la tesis (posición), la afirmación del ser; la antítesis (oposición de dos elementos reales); y la síntesis (superación de la tesis y antítesis) en una realidad más perfecta (la dialéctica).

La visión monista del universo conduce lógicamente a la tendencia desfanatizadora: urge exorcizar de la mente de los mexicanos el fantasma de un creador inexistente.

Visión del hombre y la sociedad. De este vasto proceso cósmico se desgaja el histórico que comprende al hombre. Primero, en la evolución de los vertebrados,

[2] El materialismo de Marx "no es ni metafísico, ni mecanicista; es más bien el rechazo de toda escisión entre realidad y su conocimiento, entre el mundo y el pensamiento, entre la naturaleza, la historia y la sociedad" (Guichard, 1975, p. 165).

emerge uno dotado de rasgos especiales, que inicia su enfrentamiento con la realidad, choque del cual nace la razón. El hombre brota de la naturaleza como todos los demás seres. Por tanto, no reside en él una tendencia a traspasar las fronteras de la naturaleza y los límites de la historia. La trascendencia del hombre es un mito. El hombre está dotado de necesidades y potencias naturales y, por tanto, es pura naturaleza. Es también un ser histórico, cuya esencia humana no reside en la persona sino en la colectividad.

Con la aparición del hombre, brota el proceso humano, la película de la historia, la narración del desenvolvimiento de la esencia humana. Toda esencia contiene en sí misma la eventualidad para desarrollarse y lograr su realización, como toda semilla encierra el principio vital, promotor del nacimiento y la construcción del individuo. El trabajo es el factor que eleva al hombre al nivel superior de sujeto y persona, o sea, el trabajo crea a la persona humana, y el hombre se enfrenta con el ambiente o naturaleza exterior, choque que implica dos polos: el objeto al cual se enfrenta el trabajo y el sujeto que afronta ese objetivo. De allí surte la conciencia humana, como chispa que salta de frotar dos pedernales.

El trabajo no es tan sólo una actividad humana sino también un proceso social. Ocurre una continua interacción entre el hombre y la naturaleza. El hombre transforma, por su acción, la naturaleza y ésta reacciona sobre el hombre y provoca el desarrollo humano. Así nace el proceso y "devenir" de la misma historia humana.

La historia universal no es más que la producción del hombre por el trabajo humano. Por tanto, producción y conciencia nacen al mismo tiempo. Los hombres se separan de los animales en ese nebuloso instante, perdido en los orígenes de la especie, cuando empiezan a fabricar los instrumentos y medios necesarios para satisfacer sus necesidades.

La esencia humana no se realiza en el individuo sino en la especie. Pero mientras ésta se encuentra alienada, su esencia está asimismo perdida. La reconquista del hombre exige la recuperación de la perdida esencia y supone superar toda alienación, toda relación que subordina y somete al hombre a otro superior. Implica también superar los poderes económicos que lo esclavizan y las leyes objetivas del mercado impuestas a los individuos e incluso a los gobiernos. Por eso, la abolición de la propiedad privada se impone, así como de la economía fundada en el mercado y la diferencia de clases. Una sociedad clasista destruye la esencia humana comunitaria y la escinde en partes antagónicas que aniquilan su naturaleza comunitaria.

La esencia del hombre consiste en sus relaciones externas —con otros hombres y con la naturaleza—, históricamente determinadas por las formas de trabajo y producción. Por tanto, la estructura económica fija la realidad humana. El modo de producción capitalista, en el cual el obrero vende al patrón su trabajo, enajena al hombre y lo escinde.

Encima de la estructura —el modo de producción que determina la naturaleza de la sociedad— se encuentra una superestructura o conjunto de factores y relaciones, que comprende la educación, la religión y el Estado.

Los valores de la filosofía educativa cardenista son: la solidaridad, elemento de capital importancia en el medio mexicano tan individualista, tan inclinado a la competencia —fruto quizá de inseguridad—, tan dispuesto a dirimir los conflictos por la impulsiva e irracional salida de la violencia. Con todo, el régimen incurría en una contradicción, al incluir en su doctrina —basada en la lucha de clases— la solidaridad, a no ser que aquélla se cultivara sólo entre los obreros. Por otra parte, el empeño por desfanatizar atentaba igualmente contra la solidaridad, una de cuyas condiciones fundamentales consiste en el respeto a las creencias del prójimo.

El valor del trabajo, especialmente de tipo manual, imponía una limitación inaceptable: ciertas actividades administrativas, científicas y asistenciales eran incompatibles con aquél, a riesgo de impedir importantes bienes. La justicia social era, por otra parte, un valor de primordial significación en el país. La Revolución poco ayudó, pues algunos de los mismos revolucionarios se convirtieron en latifundistas.

La omnilateralidad, deseable en sí, no era un valor tan urgente como los demás.

Teoría del conocimiento.[3] En la doctrina del conocimiento, el individuo aislado no es el sujeto del conocimiento sino la totalidad del género humano. La ciencia no es el conjunto de leyes del pensamiento, sino la evolución del contenido concreto del mundo. La ciencia debe construir conceptos móviles y fluidos.

El conocimiento humano se logra con la cooperación de lo sensible y racional a fin de superar el exclusivismo del racionalismo y del empirismo. El conocimiento sobre la esencia de los seres, depositado en conceptos abstractos, es producto de un doble proceso dialéctico entre el sujeto y su pensamiento: el primer proceso conduce del sujeto a la imagen sensible y el segundo, de ésta al concepto. La *praxis*[4] es la garantía de aprehender la realidad sin desfigurarla. La teoría del conocimiento marxista parte del principio de la identidad entre la idea y lo real, al revés de Hegel. La sensación, el primer paso del proceso cosgnoscitivo, consiste en transformar su contenido consciente, la energía del estímulo externo. Pero el proceso psíquico incluye un salto dialéctico: el proceso sensorial difiere cualitativamente del intelectual y ese salto distingue el materialismo dialéctico de otros tipos de materialismo.

[3] Véase Josef de Vries. *Teoría del conocimiento del materialismo dialéctico* (Trad. de José Antonio Menchaca). Bilbao: Editorial El Mensajero, 1960.

[4] El nombre de *praxis* caracteriza uno de los elementos fundamentales del marxismo. Podría decirse que es la unión de la teoría con la práctica (Ferrater Mora, 1980, 3, c. 2661). Concuerda con el concepto de materialismo de Marx. Véase Jean Guichard. El *marxismo. Teoría y práctica de la revolución* (Trad. de José M. Llanos). Bilbao: Desclée de Brouwer, 1975.

Teoría educativa. El perfil del educando. Salazar (1936, pp. 53-54) lo propone: un individuo dotado de un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para con las clases laborantes e íntima convicción de justicia social, de modo que, al terminar su carrera, se orientara al servicio comunitario sin dejar absorberse por el afán de la especulación privada; cooperativista, cuya obligación básica consistiera en pertenecer a las cooperativas de consumo y producción; un hombre omnilateral, que no sólo se desarrollara en el aspecto del trabajo, sino en el científico, artístico y moral.

Los métodos para producir a este educando eran de dos tipos: uno negativo, excluir a la Iglesia católica del dominio de la educación, y otros positivos: articular el trabajo productivo con la enseñanza y el ejercicio físico; fomentar las actividades artísticas y la enseñanza politécnica también, en vez de la enseñanza profesional; e introducir la participación del educando en los consejos de la escuela y parecidas actividades. El cardenismo no fue suficientemente explícito en este respecto.

2.2 *Análisis de la tendencia educativa cardenista*

Expuesta la tendencia educativa del cardenismo, es menester considerar la solidez de cada uno de sus presupuestos y su trabazón lógica, a fin de poder determinar si constituye una filosofía educativa en consonancia con las necesidades del país.

Una filosofía educativa no queda de pie o cae por la sola evidencia empírica, esencial en una teoría científica. La filosofía educativa depende de la solidez de los presupuestos de la cosmovisión, la visión de la naturaleza humana, los valores, la teoría del conocimiento y la teoría educativa y, también, de la demostración de ser valioso el objetivo, los medios adecuados, y las conclusiones dignas de practicarse (Moore, 1974, pp. 22-23 y 43).

La cosmovisión del cardenismo es monista por no admitir más que la materia con sus distintas manifestaciones. Ella es la única realidad y no debe su existencia a un ser superior. Con todo, el monismo no explica satisfactoriamente la limitación inherente a todos los seres mundanos.

La tendencia educativa del cardenismo establecía, en *la visión de la naturaleza humana,* una condición neutra y pasiva y planteaba un problema difícil de explicar: por qué el ambiente humano se formó como es, si la naturaleza del hombre es pasiva. La naturaleza humana implica la igualdad de todos los seres humanos, aunque se ignora si esa igualdad es esencial o accidental, característica que iría contra la evidencia objetiva de las importantes diferencias existentes entre los hombres, no sólo en el aspecto externo sino, sobre todo, en sus rasgos internos.

En cuanto a *los valores,* no cabe duda de su importancia y actualidad. La solidaridad, antítesis del individualismo liberal, se requería con urgencia. Éste impidió, en el pasado, la cohesión e integración de la nacionalidad mexicana y proseguía aún su destructiva tarea. Desafortunadamente, la solidaridad, meta de la tendencia educativa cardenista, no podía avenirse con la lucha de clases propia del marxismo, ni tampoco con la desfanatización. La solidaridad rechaza la intolerancia. Supone

aceptar al otro por encima de las diferencias de cualquier signo, para encontrarse en las tareas comunes.

El valor de la justicia social era de capital importancia para el país: la repartición equitativa de los bienes, o sea, evitar el acopio de bienes de parte de unos pocos y la carencia de lo indispensable de parte de muchos, era uno de los problemas nacionales más graves. La insistencia en el trabajo como valor también merecía la pena. El trabajo es la riqueza más grande de todo pueblo, pues es el motor del progreso. Sin embargo, se olvidaba un aspecto importante: los mexicanos no dejaban de trabajar por flojera o incapacidad sino por desnutrición. Vasconcelos se percató de este problema y por eso emprendió la campaña de los desayunos escolares. Era imposible que un niño pudiera, con el estómago vacío, cumplir debidamente con sus deberes.

Por otra parte, la insistencia en el trabajo manual era peligrosa. Debía subrayarse el trabajo, pero sin el exclusivismo de que fuera manual. De otra suerte, se impedirían actividades científicas importantes que requerían, para su logro, al hombre entero.

La teoría del conocimiento. Ésta era, como en el marxismo, un punto débil de toda la tendencia educativa. Si el conocimiento es inmaterial, ¿cómo es posible que la unidad del mundo se base en la materialidad?

En *la teoría educativa,* el perfil del educando era adecuado a las necesidades del país. En los medios, existía gran ambigüedad que imposibilitaba su eficacia. Por otra parte, no se contaba con el hogar mexicano, tan ajeno a una concepción materialista de la vida. La educación recibida en la escuela quedaría prácticamente neutralizada por la lealtad de los hijos hacia sus padres.

La tendencia educativa del cardenismo, pese a que establecía algunos objetivos valiosos, se fundaba en presupuestos discutibles, señalaba medios inadecuados y conclusiones que no podían llevarse a la práctica. En consecuencia, la tendencia educativa del cardenismo no llegó a constituir una filosofía educativa, tal como se describió al principio de este apartado.

2.3 *La tendencia nacionalista de Jaime Torres Bodet*

Esta tendencia, a diferencia de la anterior, fue obra más del secretario de Educación que del presidente de la República, quien urgió la reforma del artículo 3° que imponía la enseñanza socialista y se comunicó con los miembros del Congreso para obtener su voto aprobatorio.

Visión del mundo. La cosmovisión de Torres Bodet no es clara. Parece admitir el espíritu —concebido como un delicado equilibrio de las características físicas, morales y espirituales del hombre (Torres Bodet, 1961, p. 772). En tal caso, su cosmovisión sería pluralista y probablemente así lo fue. Al descubrir las fuerzas que rodean al individuo humano, nunca mencionó la existencia de un ser supremo, distinto del universo ni trató de explicar el origen de éste.

Visión de la naturaleza humana. Torres Bodet descubre al individuo como un ser dotado de características físicas, morales y espirituales, cuya esencia consiste en la integridad, resultado de la unión de éstas, integridad a la cual llamó espíritu. La naturaleza del hombre es neutra —mezcla de virtudes y defectos— y activa, porque el hombre posee la habilidad de desatar sus fuerzas y llevar su vida con lucida obstinación (Torres Bodet, 1961, pp. 772-774). Por otra parte, llama creadora a la inteligencia, rasgo que supone una actividad endógena en el ser humano. Torres Bodet rechazó todas las formas de determinismo y las reemplazó por una interpretación dinámica del concepto de proceso evolutivo. El hombre es un ser social, existente en su ambiente natural. Debido a la condición de las fuerzas sociales y naturales de éste, el hombre debe afrontar, con frecuencia, circunstancias ajenas a su elección que debe aceptar responsablemente. De esta guisa, el hombre puede reconstruir su experiencia hacia un ideal más humano de existencia.

Los valores. La tendencia nacionalista reconoce diversos valores consignados en el artículo 3° de 1945: 1) el desarrollo armónico del ser humano, el fomento del amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional; 2) la democracia entendida: 2.1) como estructura jurídica, con el aprecio por la dignidad de la persona e integridad de la familia, con los ideales de fraternidad e igualdad de derechos en todos los hombres; como régimen político, con la comprensión de nuestros problemas sin hostilidad ni tampoco exclusivismos; 2.2) como sistema de vida, con un genuino interés por la sociedad, el mejoramiento económico social y cultural de la nación y el diligente aprovechamiento de los recursos humanos y materiales; 2.3) como defensa de nuestra independencia política y aseguramiento de nuestra independencia (Tena Ramírez, 1978, pp. 818-819; Muñoz Batista, 1973, pp. 121-171).

Torres Bodet reconoce diversos valores, que consignó en el texto del artículo 3° de 1945: *la democracia,* considerada no solamente como estructura jurídica y régimen político, sino sólo como sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (Tena Ramírez, 1978, p. 818); *el nacionalismo,* sin exclusivismos que aíslen al mexicano de otros países. Aquél significa atender a los problemas del país, aprovechar los propios recursos y defender la independencia económica y política, así como asegurar la continuidad y el enriquecimiento de la cultura mexicana (Tena Ramírez, 1978, p. 819). La mejor convivencia humana, ideal de los hombres, depende del respeto a la dignidad del otro y del cultivo de la fraternidad e igualdad de derechos entre todos los hombres, excluidos totalmente cualesquiera privilegios de raza, sectas, grupos, sexos o individuos (Tena Ramírez, 1978, pp. 818-819).

La teoría del conocimiento. El conocimiento, según Torres Bodet, es de dos tipos: sensorial y espiritual; este último se divide en empírico e intuitivo (Cowart, 1963, p. 139). Torres Bodet acepta la filosofía y las ciencias (Torres Bodet, 1961, p. 765). El conocimiento no es un fin en sí mismo, sino medio para promover la felicidad humana.

La teoría educativa. El perfil del hombre. Torres Bodet busca al buen ciudadano, el "hombre cabal" (Torres Bodet, 1961, p. 765) que estima y comprende, por encima de los prejuicios y de las parcialidades sectarias, a los demás hombres. El símbolo del hombre cabal es, para Torres Bodet, Leonardo da Vinci, el célebre italiano, renombrado pintor, escultor, pensador, arquitecto, naturalista y, por antonomasia, el hombre universal (Torres Bodet, 1961, p. 765). Un hombre que recuerda la nobleza obligatoria de la edad de la caballería, respetuoso y cortés, atributos peculiares del hombre cabal que no debía definirse por la clase social, la fortuna económica o el grado de refinamiento, sino por la caballerosidad, la cortesía y la lealtad, la virtud, la dignidad, la elegancia, la sencillez, la modestia, la probidad y la honorabilidad (Torres Bodet, 1961, pp. 766-777). El ideal de la naturaleza humana limitada.

En otra parte, ofrece Torres Bodet (1965, pp. 443-444) el tipo de mexicano que la SEP se proponía formar:

> Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiendo a la democracia "no solamente como una estructura jurídica y su régimen político", siempre perfectibles, sino como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas —en la cabal medida de lo posible— merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato, de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas.

El día que México tenga una mayoría de individuos según ese tipo, será una Nación culta y próspera.

La última característica del hombre bien integrado es su actitud ante el reto de la adversidad: demuestra su inteligencia creativa imponiéndose a la adversidad. Al afrontar las dificultades, mejora continuamente su habilidad para adaptarse a las condiciones cambiantes del ambiente. El hombre cabal debe desarrollar ciertos antídotos contra el miedo, origen de la conducta humana irracional; como serían la habilidad de pensar con independencia; de decidir con justicia; y de actuar con serenidad (Torres Bodet, 1961, p. 787).

Tal perfil del educando encuentra un adversario: el predominio de la velocidad, superficialidad y especialización técnica del siglo XX, rasgos que florecen con detrimento de la comprensión mutua y de los valores culturales. La reacción a estas circunstancias ambientales conduce al hombre a retraerse de la realidad, alejamiento que se asemeja a la erección de un invisible muro entre las creencias y la acción del hombre y engendra al "hombre medio", la antítesis del hombre cabal (Torres Bodet, 1961, pp. 300 y 770-771).

Los medios. El medio para formar al hombre cabal es, por una parte, la educación, proceso que se continúa durante toda la vida y, por otra, la presencia de un grupo social concreto. Torres Bodet distingue la educación interna, relacionada con los sentimientos, las emociones y también las intuiciones; y la externa, resultado de la interacción entre el individuo y su ambiente. La educación formal —el aprendizaje de objetivos predefinidos— y la informal —el aprendizaje no directivo, es decir, sin objetivos predefinidos. La educación interna y externa ayudan al individuo a crearse su propia imagen —el encuentro consigo mismo— y a establecer una relación, satisfactoria con el grupo (Torres Bodet, 1961, pp. 769-778). El padre y la madre son los primeros modelos que deben colocarse ante el niño (Torres Bodet, 1961, p. 790).

Torres Bodet insistió en un importante aspecto del concepto de educación relativo al proceso de aprendizaje: nada se aprende vicariamente. El proceso de aprendizaje implica siempre la actividad individual. El único conocimiento útil al hombre es aquel que éste redescubre por sí mismo. El redescubrimiento es proceso continuo iniciado en la infancia y condicionado principalmente por la interacción entre el individuo y su ambiente (Torres Bodet, 1961, p. 767; 1960, pp. 15-16). Torres Bodet intuyó así un problema de gran actualidad entre los psicólogos de la educación: su aspecto social.[5]

2.4 *Análisis de la tendencia educativa de Torres Bodet*

Torres Bodet asentó su tendencia en una forma de naturalismo nacido de la experiencia del individuo y que aceptaba todos los fenómenos naturales sin intentar explicar su origen. El individuo nace acosado desde su cuna por la ansiedad: vivir es ser responsable y toda responsabilidad comienza o termina en la angustia (Torres Bodet, 1961, p. 763), según enseña el existencialismo.

El individuo —apunta Torres Bodet (1961, p. 772)— se compone de características tangibles e intangibles; esto llevaría a concluir en la existencia de un dualismo mente-cuerpo, pero Torres Bodet esquiva el problema, asegurando que la esencia del individuo consiste en su integridad: la unión de lo tangible y lo intangible en el hombre. Torres Bodet (1961, pp. 300-301) rechaza todas las formas de determinismo y considera al hombre como ser social existente dentro de su ambiente natural y constreñido a decidirse para elegir.

Los valores de la filosofía educativa de Torres Bodet son de trascendental importancia para el país. La democracia, concebida no sólo como estructura jurídica y régimen político, sino sobre todo como sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; el nacionalismo, cuya urdimbre es la identidad mestiza del mexicano, demanda a éste aprovechar los propios

[5] Véase el interesante estudio de Marie Vandenberg. *Jaime Torres Boder, Mexican education and existentialismo.* (Doctoral dissertation, Southern Illinois University) Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1975.

recursos y asegurar la independencia económica del país; la mejor convivencia humana, apoyada en el equilibrio entre la cultura —el aspecto valoral— y la civilización —el tecnológico.

El espectáculo del vertiginoso progreso en el aspecto tecnológico y el atraso del hombre en el cultural preocupaba hondamente a Torres Bodet. El perfil del hombre —el hombre cabal— venía a responder a las condiciones críticas de la época. Algunos echarían de menos un mayor acento en la solidaridad, tan importante en la vida del país. Torres Bodet quizá la omitió después del sexenio anterior, cuando se la usó en forma equívoca.

La característica del hombre bien integrado de afrontar las dificultades y la adversidad implica sólida salud mental. Nada se consigue con esconder, en la arena, la cabeza para resolver las dificultades. La única manera de lograrlo es encararlas y actuar en consecuencia. Los tres antídotos sugeridos para afrontar el miedo, origen de tanta conducta irracional: pensar con independencia, decidir con justicia y actuar con serenidad, no pueden ser más adecuados (Torres Bodet, 1961, p. 770).

Torres Bodet (1961, pp. 768-778) confía plenamente en la educación, y fe tan ilimitada redunda en alabanza del autor de esta filosofía educativa, quien se hizo a sí mismo aprovechando los medios educativos dispuestos a su alcance. Él podía considerarse un fruto maduro de la educación recibida.

La tendencia nacionalista de Torres Bodet fue, como otras, un buen esbozo de filosofía educativa. Se acercaba, por la alteza de sus miras, a la de Vasconcelos, pero falló como ésta y las otras en apuntar los *medios adecuados* [subrayado nuestro] para conseguir los objetivos propuestos y adquirir o practicar los valores señalados. Dada la coherencia de elementos entre sí, su concatenación lógica convierte una mera tendencia educativa en filosofía de la educación. La tendencia nacionalista se ciñó casi exclusivamente a la instrucción —la cruzada contra el analfabetismo y la reestructuración de la primaria—, pero la totalidad de la educación, con la inculcación de los valores, o mejor, el medio de actuarlos, quedó intacta. Fue, por tanto, una tendencia incompleta. Y, consiguientemente, la conclusión de esta obra —la respuesta a la pregunta de si había habido una verdadera filosofía de la educación— es negativa.

3. VISIÓN PANORÁMICA DE SIGLO Y MEDIO DE ACTIVIDAD EDUCATIVA

3.1 *Las grandes tendencias de la educación nacional*

En 1821 México nacía como pueblo libre y soberano, constreñido por innumerables carencias. Debió aprender por sí mismo la difícil ciencia de gobernarse y la importante tarea de educar a sus ciudadanos. Tenía obsesión por la libertad, después de haber padecido tres siglos de sujeción metropolitana, al grado de proscribir, antes de Norteamérica, la esclavitud. Suprimió también el monopolio educativo de la Iglesia y de los gremios de maestros; estableció un rudimentario organismo, que dirigió

durante unos años la educación y emprendió 12 ensayos de planes de estudio, de breve vida y magros resultados. Mientras tanto, se sucedían atropelladamente en el inmenso territorio patrio gobiernos federales y centralistas, dos imperios y dos intervenciones extranjeras; 28 presidentes y dos emperadores gobernaron la Nación; y 78 secretarios de Estado dirigieron la enseñanza. El índice de analfabetismo (99% de la población total) era estrujante. Por tanto, pocas esperanzas de vida democrática tenía un pueblo cuya inmensa mayoría de ciudadanos ignoraba sus derechos y obligaciones.

3.1.1 *La liberal positivista (1867-1911)*

La victoria de las tropas republicanas en Querétaro permitió a México iniciar la República Federal Restaurada y una vida política estable, con división de poderes, plena libertad de expresión y prensa, elecciones libres y magistrados independientes.

La Ley Orgánica de Educación de Juárez (1867) recoge las características en la enseñanza hasta ese momento: *libertad, gratuidad y obligatoriedad.* Antonio Martínez de Castro consolida la primaria y Gabino Barreda inicia la escuela preparatoria sobre la base positivista de orden y progreso. Lerdo sigue por los derroteros de Juárez e incluye el laicismo entre las notas de la educación (Dublán y Lozano, 1887, *16,* p. 683). Con el triunfo de la rebelión de Tuxtepec, Porfirio Díaz inicia su gobierno y, durante la dictadura, se consolidan los logros educativos de la época anterior. Se amplía la primaria con Joaquín Baranda y se crea (1902) la Subsecretaría de Instrucción Pública que alcanza (1905), con Justo Sierra, el rango de Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA).

Vientos favorables soplaron para la educación mexicana en estos años, cuando añadió otros rasgos a los ya citados: *uniformidad y nacionalismo,* sin estar todavía claro este último concepto. Con todo, la República Restaurada y el porfiriato no valoraron suficientemente la educación, al negarle un presupuesto adecuado para su desarrollo. Durante esta etapa, 1867-1910, seis presidentes gobernaron el país y 13 secretarios de Estado dirigieron la enseñanza. El analfabetismo descendió de 83% (1876) a 78.5% (1910). La educación oficial atendió especialmente a la clase urbana y olvidó a los campesinos; fue verbalista en el aspecto metodológico,[6] aunque se enriqueció con las teorías de Pestalozzi, Fröebel y también de Rébsamen.

3.1.2 *La popular (1911-1920)*

La Revolución no sólo efectuó un cambio político sino también otro educativo con la enseñanza popular (1915). Los gobiernos empezaron a preocuparse por los cam-

[6] Véase el volumen 1, pp. 647-657.

pesinos y obreros y se percataron de que México no podría llegar a ser una Nación, mientras la mayoría de los ciudadanos viviera al margen de la vida del país; fuera incapaz de ganarse honradamente la vida; e ignorara sus derechos y obligaciones cívicas. La Constitución de 1917 impuso, en las escuelas oficiales y particulares, el laicismo, y asestó un rudo golpe a la educación católica.

La educación popular sufrió un grave descalabro cuando el Congreso Constituyente de Querétaro, deseoso de apoyar el municipio, decretó la supresión de la SIPBA y entregó las escuelas a los ayuntamientos, carentes de recursos para atenderla. La educación oficial experimentó entonces un grave deterioro.[7] Nueve presidentes gobernaron la Nación y hubo 15 secretarios del ramo educativo.[8]

3.1.3 *La vasconcelista (1921-1924)*

Empero, poco tiempo duró el eclipse de la educación pública. Vasconcelos, nombrado rector de la Universidad Nacional de México en 1920 y convencido de la necesidad de un órgano central educativo, inició una serie de gestiones encaminadas a crearlo. El triunfo coronó sus esfuerzos: el Congreso de la Unión estableció (1921) la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Obregón nombró en seguida a Vasconcelos primer secretario de Educación Pública, quien dio a la nueva dependencia gubernamental una sólida estructura triangular, formada por una Dirección General de Enseñanza, otra de Bibliotecas y una tercera de Bellas Artes. Vasconcelos lanzó luego la campaña contra el analfabetismo; envió al campo a los maestros misioneros; estableció, para completar la labor de éstos, las Misiones Culturales; inició la enseñanza secundaria; promovió a un grupo de artistas, iniciadores del arte mexicano; fomentó la enseñanza técnica e industrial; descubrió las bases de la nacionalidad mexicana —hispanismo e indigenismo—, elementos esenciales de la identidad de la población,[9] y propuso cinco valores a los mexicanos.

3.1.4 *La radical (1925-1934)*

La tendencia popular se radicalizó con el movimiento laborista, la escuela racionalista y el conflicto religioso. Calles inicia la persecución religiosa con grave repercusión en la educación. Después del asesinato de Obregón, Calles se convierte en el jefe máximo y origina constante inestabilidad política que afecta, por la disminución del número de alumnos y maestros, a la educación pública y, sobre todo, a la privada con la clausura de numerosas escuelas. La educación experimentó durante el maximato, junto con importantes iniciativas, también serios reveses, tales como la cam-

[7] Véase el volumen 2, pp. 262-266.
[8] Obviamente, están incluidos los de la Convención.
[9] Véase el volumen 2, pp. 657-659.

paña en pro de la educación sexual que desconcertó a los padres de familia, y los conflictos con los maestros, elemento de enconada agitación. Desde 1924 hasta 1934, cuatro presidentes gobernaron el país y la SEP tuvo ocho responsables.

3.1.5 La socialista (1934-1940)

El régimen de Cárdenas, al implantar, con la ayuda de sus dos secretarios del ramo, la educación socialista, inspirada en Makarenko, Blonski, Pinkevich y Pistrak, eleva el presupuesto de la SEP, multiplica las escuelas rurales de diverso tipo, apoya la enseñanza técnico-industrial, pero escinde y desconcierta al pueblo y confunde a numerosos maestros y estudiantes con un socialismo ambiguo, mezcla híbrida de marxismo, socialismo mexicano y antifanatismo.

3.1.6 *La nacionalista (1940-1964)*

Introducida por la Ley Orgánica de Educación de 1942, llegó a consolidarse con la reforma del artículo 3° en 1945. La educación se dirigió a promover la democracia, la paz y la justicia. La SEP recobró la estabilidad y desplegó una creciente iniciativa. El Plan de Once Años logró (1964) abatir el analfabetismo hasta el 28.9% de la población. En estos años, cuatro presidentes gobernaron la Nación y seis secretarios dirigieron la Educación Pública.

Así, en siglo y medio, el pueblo mexicano, con una población analfabeta de 99% en 1821, registra (1964) sólo un 28.9% de analfabetismo. Los logros educativos se consolidaron y se implantaron nuevos métodos.

El cuadro siguiente encierra, en sus desnudas cifras, un panorama a ojo de pájaro del camino recorrido.

CUADRO 83

Visión estadística global

Año	*Primarias* *Planteles*	*Alumnos*	*Maestros*	*Habitantes*	*Población en edad escolar*	*Analfabetas %*
1824	10			7 015 509		99
1844	1 310	59 744				
1857	2 424	185 757			1 557 403	
1875	8 103	349 000			1 800 000	
1896	11 847	740 000				83
1910	11 859	848 062		15 160 396		78.5

(Vol. I, pp. 698-710).

1920	9 222	743 896		14 334 780		
1925	13 460	1 156 383				
1928	18 462	1 506 681				64.2
1930	19 782*	1 593 301		16 653 722		59.3
1934	19 349	1 419 000				
1939	21 221	1 800 000				
1940	23 191	2 037 870	43 931	19 653 552		51.5
1946	21 637	2 717 418	56 468			
1950				25 800 000		
1952	25 613	3 298 738	74 060			
1958	30 816	4 573 800	99 400		7 778 881	37.1
1960				34 923 100		
1964	36 810	6 901 778	146 989		9 427 730	28.7

* 1931.
(Vol. 2, pp. 719-724; *México a través de los informes...,* 1976, pp. 4-314; *Historia de la Educación Pública,* 1982, pp. 593-599).

Secundaria (preparatoria)

Año	*Planteles*	*Alumnos*	*Maestros*
1869	1	568	
1900	41	7 469	
1907	42	7 462	
1925	50	12 435	
1930	81	17 392	
1935	164	25 358	
1940			
1946			
1952	478	42 599	11 502
1958	925	61 254	15 593
1964	1 531	165 571	

3.2 *Breve reseña del movimiento educativo mundial: 1900-1964*

Mientras México atravesaba estas etapas de su historia, la educación realizó, en otros países, sorprendentes adelantos, descritos en los primeros capítulos de los tres volúmenes de esta obra. Añadimos aquí otros no mencionados anteriormente que no aparecen en la literatura educativa nacional.[10]

Ernst Meumann (1862-1915), discípulo de Wilhelm Wund (1832-1920) profesor de pedagogía en Münster, Halle, Hamburgo y Zurich, estableció con sus obras:

[10] Véase la obra de Gaston Mialaret et Jean Vial. *Histoire mondiale de l'éducation. (Vol.* 4 De 1945 a nous jours). Paris: Presses Universitaires de France, 1981.

Vorlesungen zur Einfürung in die experimentelle Padägogik und inhre psychologischen Grundlagen[11] [(2nd. ed) Leipzig: Engelmann, 1911-1914. 3 vols.]; *Oekonomie und Technik des Gedachtnisses*[12] [(5th. ed.) Amsterdam: Bonsel, 1907-1908] y con la *revista Zeizchrift für experimentelle Pädagogik,*[13] un puente no sólo entre la psicología y la pedagogía sino entre ésta y la experimentación, a la cual atribuyó un papel desmedido. Wilhelm Stern (1871-1938), a su vez, alumno de Meumann, introdujo el concepto de cociente intelectual, resultado de dividir la edad mental del sujeto entre su edad cronológica, y multiplicarla por 100[14] para evitar las fracciones decimales.

Casi simultáneamente con estos autores, otros se dedicaron a estudiar uno de los asuntos capitales de la educación: el aprendizaje. Así, el norteamericano Edward L. Thorndike (1874-1949), doctorado en Leipzig, descubrió el condicionamiento instrumental (llamado después "operante") y las leyes del ejercicio y del efecto. Publicó dos obras importantes: *Educational psychology*[15] (New York: Teachers College, 1903) y *Psychology of learning*[16] (New York: Teachers College, 1913). Casi al mismo tiempo, Charles Judd (1875-1946), profesor en Yale y Chicago, demostraba que en la ejecución de tareas había transferencias del método de una a la otra y así lo consignó en sus obras*: Introduction to the scientific study of education*[17] (Boston: Ginn, 1918) y *Educational Psychology*[18] (Boston: Houghton Mifflin, 1939).

De la doctrina de Thorndike, más que de la de John B. Watson (1878-1958) en su obra *Psychology from the standpoint of a behaviorist*[19] (Philadelphia: Lippincott, 1919), arranca el conductismo contemporáneo, una de las tendencias más vigorosas en psicología, gracias a la tenacidad de su insigne autor B. Frederick Skinner (1904-) con sus *libros The Behavior of organisms: An experimental analysis*[20] (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1938) y *About behaviorism*[21] (New York: Knofp, 1974), así como a una cierta elegancia y simplicidad de la teoría.

[11] *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental y sus fundamentos psicológicos.*

[12] *Economía y técnica de la memoria.*

[13] *Revista de pedagogía experimental.*

[14] Véase W. Stern. Die psychologischen Methoden der Intelligenz-prüfung. En F. Shuman (Ed.) *Bericht über den V. Kongress für experimentelle Psychologie* (Leipzig: Barth, 1912, pp. 1-102). [*Reporte del V. Congreso de psicología experimental*].

[15] *Psicología educativa.*

[16] *Psicología del aprendizaje.*

[17] *Introducción al estudio científico de la educación.*

[18] *Psicología educativa.*

[19] *La psicología desde el punto de vista de un conductista.*

[20] *La conducta del organismo: un análisis experimental.*

[21] *Acerca del conductismo.*

Estrechamente relacionada con la anterior tendencia fue la preocupación por medir la inteligencia. Alfred Binet (1857-1911), psicólogo y educador francés, célebre por sus experimentos sobre la psicología del razonamiento y la inteligencia, propuso en sus obras: *L' étude expérimental de l'intelligence* (Paris: Schleicher, 1903);[22] y con C. Féré: *The psychology of reasoning: Based on experimental research in hypnotism*[23] (2nd. ed.) (Trans. by A. G. Whyte) (Chicago: Open Court, 1901) (1886), la primera escala para medir la inteligencia. Binet publicó, junto con Théodore Simon (1873-1961): "Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectual des anormaux",[24] en *L'Année psychologique*[25] (1905, *11*, pp. 191-244) revista de la cual fue fundador (1875), fuente de interesantes artículos sobre cuestiones educativas.

Poco después, Lewis M. Terman (1877-1956), atraído por los estudios de Binet sobre inteligencia, estandarizó en Norteamérica esa prueba y publicó el manual de la misma*: The measurement of intelligence. An explanation and a complete guide for the use of the Stanford revision and extent of the Binet-Simon intelligence scale*[26] (Boston: Houghton Mifflin, 1916) y más adelante su célebre investigación sobre niños superdotados: *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*[27] (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1925), con un diligente "seguimiento" durante 35 años, el mejor estudio longitudinal realizado hasta nuestros días.[28]

Francia contribuyó, a su vez, con un grupo de investigadores a la tarea educativa: Henri Wallon (1879-1962), médico y educador, estudió el desarrollo del niño como resultante de la interacción dialéctica entre lo orgánico y lo social, entre el individuo y el medio, donde reside el primer fundamento de la actividad educativa. Ésta no es accidental a la infancia sino propia de su naturaleza y condición. Wallon

[22] *El estudio experimental de la inteligencia.*

[23] *La psicología del razonamiento: basada en investigación experimental en el hipnotismo.*

[24] "Métodos nuevos para el diagnóstico del nivel intelectual de los anormales".

[25] *El año psicológico.*

[26] *La medición de la inteligencia: una explicación y guía completa para el uso de la revisión y extensión ''Stanford'' de la escala de inteligencia Binet-Simon.*

[27] *Estudios genéticos sobre el genio.*

[28] Catherine M. Cox, assisted by Lela O. Gillian, Ruth H. Livesay and Lewis M. Terman. *Genetic studies of genius*. Vol. 2 *The early mental traits of three hundred geniuses*, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1926; Barbara S. Burks, L. M. Terman (*et al.*). *Genetic studies of genius.* Vol. 3. *The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1930; Lewis M. Terman, Melita H. Oden. *Genetic studies of genius.* Vol. 4 *The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group.* Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1947; Lewis M. Terman, Melita H. Oden. *Genetic studies of genius.* Vol. 5 *The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child.* Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1959.

dejó en sus obras: *L'enfant turbulent. Étude sur les retards et les anomalies du développment moteur et mental*[29] (Paris: Alcan, 1925); *Principes de psychologie appliqueé: L'évolution psychologique de l'enfant*[30] (Paris: Armand Colin, 1930), *Les origenes de la pensée chez l'enfant*[31] (Paris: Presses Universitaires de France, 1945), un conjunto de valiosa doctrina. Henri Piéron (1881-1964), investigador, profesor en París y escritor —editor de *L'Année psychologique*— preludia en Europa las tendencias conductistas de Skinner con: *L'évolution de la mémorie*[32] (Paris: Flammarion, 1910) y "Conditionnement et psychologie", ensayo publicado en la obra de A. Fessard *(et al.)* (Eds.) *Le conditionnement et apprentisage*[33] (Paris: Presses Universitaires de France, 1958, pp. 3-14). Roger Cousinet (1881-) promovió la formación de grupos de estudio y el trabajo colectivo por equipos. Cousinet partió de la actividad del niño, basada en el trabajo libre, efectuado en grupos. El maestro suministra el material; indica o aconseja sin intervenir, si no es solicitado. Cada grupo elige el trabajo que desea realizar. Los pasos del método son: 1) constituir los grupos; 2) proponer los problemas; 3) recoger los datos necesarios para el trabajo; 4) registrar en el pizarrón o un cuaderno; 5) corregir los errores; 6) copiar el resultado en el cuaderno individual (el mejor se queda en el archivo); 7) leer el trabajo al equipo; 8) elaborar la ficha-resumen. Robert Dottrens (1895-), por su parte, con *L'éducation nouvelle en Autriche*[34] (Neuchâtel, 1927) y *L'apprentisage de la lecture par le méthode global*[35] (Neuchâtel, 1936), favoreció el sistema individualizado de la Escuela Nueva (Plan Dalton y Winnetka), necesario para el aprendizaje individual. Finalmente, el jesuita Pierre Faure (1904), creador de un sistema de educación *personalizada (Curso de educación personalizada*. Bogotá: Universidad Javeriana, 1974), inicia esta escuela tan promisoria en halagüeños resultados.[36]

En lugar aparte debe mencionarse a Celestine Freinet (1896-1966), autor de numerosas obras, quien introdujo la educación por el trabajo, en atención a la tendencia cooperativa del niño, y elaboró un sistema socializado de educación, más complicado y menos sistemático que el de Cousinet. Empleó las técnicas de la tipografía en la escuela: el texto libre, la correspondencia interescolar; el cálculo

[29] *El niño travieso. Estudios sobre los retrasos y las anormalidades del desarrollo motor y mental.*

[30] *Principios de psicología aplicada: la evolución psicológica del niño.*

[31] *Los orígenes del pensamiento del niño.*

[32] *La evolución de la memoria.*

[33] "Condicionamiento y psicología". *El condicionamiento y el aprendizaje.*

[34] *La nueva educación en Austria.*

[35] *El aprendizaje de la lectura por el método global.*

[36] Véase la obra de Bruce A. Ryan. *Keller's personalized system of instrucción: an appraisal.* Washington, D.C.: American Pychological Association, 1974.

viviente; el libro de la vida; y los ficheros del trabajo (*Técnicas Freinet de la escuela moderna*. (Trad. de Julieta Campos). México: Siglo XXI Editores, 1978).

La tendencia cognoscitiva está representada por el suizo Jean Piaget (18961982), profesor en Ginebra y París, autor de numerosas obras escritas a través de una larga vida, entre las cuales pueden citarse: *Études d'epistémologie génétique*[37] (Paris: Presses Universitaires, 1957-1960. 11 vols.); *La naissance de l'intelligence*[38] (Neuchâtel: Delachau et Niestlé, 1936); *La construction du réel chez l'enfant*[39] (Neuchâtel: Delachau et Niestlé, 1937); *La formation du symbole chez l'enfant*[40] (Neuchâtel: Delachau et Niestlé, 1945*); Le jugement moral chez l'enfant*[41] (Paris: Presses Universitaires de France, 1973) y, con B. Inhelder, *Psicología del niño* (Trad. de Luis Hernández Alonso) (10a. ed.) (Madrid: Ediciones Morata, 1981).

Piaget formuló una epistemología genética y señaló las etapas fundamentales del desarrollo mental del niño: el sensomotor (0-2 años); el preoperacional (2-7 años); el de operaciones concretas (7-11 años); y el de operaciones formales (11-15 años); Piaget estudió también el desarrollo moral infantil e hizo ver que todos los niños atraviesan por las mismas etapas, independientemente de su condición social.

Pertenece a la tendencia cognoscitiva junto con Piaget, pero aquende el Atlántico, Jerome S. Bruner (1915-), profesor en Duke, Harvard y Oxford. Bruner distinguió tres etapas en el desarrollo intelectual del niño: la "enactiva" (de la acción); la icónica (de las imágenes); y la simbólica (de los conceptos). Sus obras: *A study of thinking*[42] (New York: Wiley, 1956); *The process of education*[43] (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961) y *Toward a theory of instruction*[44] (Cambridge, Mass.: The Belknap Press, 1966), ofrecen rico material sobre el tema. Robert M. Gagné, por su parte, con su obra: *Conditions of learning*[45] (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1955), hizo progresar nuestro conocimiento del

[37] *Estudios de epistemología genética.*
[38] *El nacimiento de la inteligencia.*
[39] *La construcción de lo real en el niño.*
[40] *La formación del símbolo en el niño.*
[41] *El juicio moral en el niño.*
[42] *Un estudio del pensamiento.*
[43] *El proceso de la educación.*
[44] *Hacia una teoría de la instrucción.*
[45] *Las condiciones del aprendizaje.*

aprendizaje. María Montessori (1870-1952),[46] quien inició en Roma su tarea educativa con los débiles mentales —de los cuales aprendió la primordial importancia del buen funcionamiento de los sentidos—, ocupa sitio aparte. Montessori estableció que la educación es autoeducación, o sea, el proceso espontáneo del alma infantil. Es preciso educar las sensaciones del niño para ayudarlo a aprovechar de modo óptimo sus sentidos. Montessori introdujo en el aula material apropiado al niño, contra la tradición de obligarlo a plegarse a un mundo construido para adultos. La enseñanza no consiste en guiar, ni disparar órdenes a diestro y siniestro, sino en despertar en el niño el método adecuado para experimentar, actuar y trabajar. Por tanto, los medios: mobiliario, útiles, objetos de observación, etc., deben adaptarse a las capacidades infantiles. Montessori recomienda evitar que la iniciativa del niño se ejercite sin base o apoyo en la realidad. Finalmente, señala que el interés dominante del niño es el mundo exterior. Por ende, el niño requiere de medios para explorarlo y descubrirlo, razón de ser de todos los juguetes de la escuela.

Contemporáneo de Montessori, el belga Ovide Decroly (1871-1932), estudió en Gante, París y Berlín. Fundó, como Montessori, una escuela para niños anormales: "École de l'Ermitage" (Bruselas).[47] Introdujo la cinematografía para observar a los pequeños: empleó las pruebas mentales e insistió en el valor de la herencia y el medio. Decroly propuso la teoría de la globalización: el niño posee primariamente una visión totalitaria de las cosas que procede de la síntesis al análisis. Por ende, debe enseñársele a leer no por la letra, sílaba o palabra, sino por la frase, para descender luego al análisis de los elementos.

Decroly propuso, además, "los centros de interés", modificación motivacional de la enseñanza, que antes saltaba de una disciplina a otra sin relación alguna. Los centros de interés son: necesidad de nutrirse; de luchar contra la intemperie; de defenderse contra enemigos; de actuar solo o en grupo; y de recrearse. En vez del antiguo desorden, Decroly agrupó el trabajo escolar alrededor de estos "centros de interés", cuyas fases de desarrollo comprenden: 1) la observación: comparar, medir, pensar; 2) la asociación: en el espacio, en el tiempo; relación causa y efecto; y 3) la expresión: escritura, dibujo, trabajo manual.[48]

Además de las tendencias arriba descritas —conductista y cognoscitiva— existe una tendencia dinámica, representada por Carl Rogers (1902-1987), la cual cobró gran ímpetu e importancia en el medio educativo. Rogers basa su teoría en la terapia no directiva, introducida por él en el tratamiento de los problemas emocionales. La anterior educación —según Rogers— era una verdadera "domesticación", más o menos abierta o simulada, e impedía al alumno ser él mismo A ese tipo

[46] Véase E. M. Standing. *La revolución Montessori en la educación*. (Trad. de Ana Shapiro de Zagury). México; Siglo XXI Editores, 1980 (1966).

[47] "La escuela de la ermita".

[48] Véase A. Hamaide. *La méthode de Decroly.* Neuchâtel: Delachau el Niestlé, 1922.

de educación tradicional, que impone al estudiante normas y principios ajenos, Rogers opone la educación no directiva. Sostiene, al modo de Rousseau, la bondad de la naturaleza humana; busca la actualización del niño; y señala que las tendencias malas no son innatas, sino que surgen de la frustración o negación de la naturaleza humana (*On becoming a person.* Boston: Houghton Mifflin, 1961).[49]

Rogers propone a un hombre que sea auténtico; autónomo, no regido por otros; abierto; y dispuesto a aceptarse a sí mismo. Destierra el aprendizaje memorístico e introduce el significativo —el que dice algo al que aprende—; el aprendizaje debe convertirse —según Rogers— en proceso de aprender a aprender, y el maestro en un mero facilitador del aprendizaje (*Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill, 1969).[50, 51]

Esta tendencia se enriqueció más adelante con la corriente llamada de la educación "confluente", cuyos principales representantes son G. I. Brown (*Human teaching for human learning: an introduction to confluent education.* New York: Penguin Books, 1971[52] y W. Glasser (*Escuela sin fracasos*. (Trad . de R . Castillo) México: Editorial Pax-México, 1971).

El inglés Alexander S. Neill (1803-1973), cuya célebre escuela —Summerhill— fue una experiencia educativa revolucionaria, otorgó a los niños plena libertad a toda hora y sin el menor asomo de represión. Los alumnos dirigían la vida de la escuela, y la asamblea, formada por ellos mismos, se encargaba de llamar al orden a los distraídos (A. S. Neill. *Summerhill*. (Trad. de Florentino M. Torner). México: Fondo de Cultura Económica, 1976; N. Ackerman y otros. *Summerhill: pro y contra.* (Trad. de Daniel Castillejo y Claudia Dunning de Gago). México: Fondo de Cultura Económica, 1971).

Finalmente, el brasileño Paulo Freire llegó al campo de la pedagogía por los senderos de la política. Encargado de la alfabetización de adultos en su patria, cuando a los analfabetas se les negaba el derecho a votar, Freire diseñó un método de alfabetización masiva. Dicho método lograba, por medio de "palabras generadoras" en los "círculos de cultura", alfabetizar en 45 días a los marginados. Freire trató de "concientizar" para liberar e identificó educación y liberación político-social. La educación se convirtió en práctica de la libertad. Freire buscaba que los marginados analfabetos trascendieran la mera aprehensión espontánea de la realidad para llegar a la esfera crítica, en la cual asumirían el cometido de rehacer el mundo. La conciencia oprimida del analfabeto no se eleva sólo con enseñarle a leer

[49] *Llegar a ser una persona.*

[50] *Libertad para aprender.*

[51] Véase C. H. Patterson. *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación.* (Trad. de P. Rivera). México: Editorial El Manual Moderno, 1982, pp. 296-352).

[52] *Enseñanza humana para aprendizaje humano: una introducción a la educación confluente.*

y escribir, sino con ayudarlo a insertarse en él proceso de liberación nacional como sujeto activo.[53]

Además de los autores más arriba reseñados, el movimiento educativo mundial creó instituciones oficiales y privadas, responsables de ahondar y difundir las doctrinas educativas. El siguiente cuadro registra las conocidas internacionalmente hasta 1964.

CUADRO 84

Instituciones Educativas[54] *(hasta 1964)*

Mundiales

— United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1945). 7 place de Fontenoy, 75700 Paris.
— International Institute for Educational Planning (IIEP) (1963). 7-9 rue Eugene Delacroix, 75016 Paris.
— International Bureau of Education (IB) (1925). Palais Wilson, 1211 Genèva 14, Switzerland.
— Interamerican Education Association (1962) (Asociación Interamericana de Educación). 1150 Ave. of the Americas, New York 36, N.Y.
— International Association for the Advancement of Education (1953). Henri Dunnantlaan 1, B-9000 Ghent, Belgium.
— UNESCO Institute for Education (1952). 70 Feldbrunnenster, 2 Hamburg 13, West Germany.
— World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (1952). 5 Chemin du Moulin, 1110 Morges, Switzerland.

Alemania Federal

— Deutsches Institut für Internationale Pädagosicher Forschung (1952). 6000 Frankfurt am Mein, 90.
— Gesellchaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. 6000. Frank furt am Mein, 90.
— Max-Planck Institut für Bildungforschung (1963). 1 Berlín 33, Lentzeallee 94.

[53] Véanse sus obras: Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXl Editores, 1973; *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI Editores, 1973; y *Cartas e Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.* México: Siglo XXI Editores, 1977.

[54] Véase *World Book of Learning 1974-1975.* (25th. ed.) London: Europa Publications, [1974], 2 vols.

Argentina
— Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Buenos Aires. Maipú 939, B. A.
— Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Parera 55, B. A.

Brasil
— Centro Brasileiro de Pesquisas Educationais (1955). Rua Voluntários de Pátria 107, ZC-02 Río de Janeiro, G. B.
— Centro Regional de Pesquisas Educationais do Sul. Av. Oswaldo Arahna 271, Porto Alegre, R. G. S.

Canadá
— Canadian Education Association (1891). 252 Bloor Street West, Toronto M5SIV5, Ontario

Holanda
— Centre for the Study of Education in Changing Societies (CESO). Molenstraat 27, The Hague

Inglaterra
— National Foundation for Educational Research in England and Wales (1945). The Mere, Upton Park, Slough, Bucks.

Italia
— Centro Didattico di Studi e Documentazione (1943). Via Bounarroti, 10, Florence.
— Centro Europeo dell' Educazione (1900). Villa Falconieri, Frascati.

México
— Sociedad de Educación. Edif. del Banco de Londres y México, Desp. 7/8, México, D. F.
— Centro de Estudios Educativos (1963). Av. Revolución 1291, C. P. 01040, México, D. F.

Norteamérica
— National Academy of Education (1965). 1527 New Hampshire Ave. N. W. Washington, D.C. 20036.
— American Council on Education (1918). One Dupont Circle N. W. Washington, D.C. 20036
— National Education Association of the U.S. (1857). 1201 16th. Street, N. W. Washington, D.C. 20036.
— National Society for the Study of Education (1901). 5835 Kimbark Ave. Chicago, I11.60637.
— American Educational Research Association (1915). 1126 16th. Street, N. W. Washington, D.C. 20036.
— Educational Research Corporation (1938). 10 Craigie St., Cambridge, Mass., 02138.

Suecia
— Svenska Institutet (The Swedish Institute) (1945). Hamngatan 27, Box 7072, 103 82 Stockholm 7.

Suiza

— Centre Suisse de Documentation en Matière d' Enseigment et Education (1962). Palais Wilson, 1 211 Genève 14.
— Institut des Sciences de l'education "Jean J. Rousseau", Genève (1925).
— Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogique (1969). Faubourg de l'Hôpital 43-45, Ch 2000 Neuchâtel.

Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

— Academy of pedagogical Sciences of the USSR (con 13 institutos de investigación sobre educación) (1943). Golshaya Polyyanka 58, 113095, Moscow M-95.

CUADRO 85

Agrupaciones de Educadores y Profesores de México

Academia Mexicana de Educación (agosto 8 de 1958)
Colegio Nacional de Maestros de Educación Preescolar
Colegio Nacional de Maestros de Primaria (1976)
Colegio Nacional de Maestros de Secundaria
Grupos de Estudio de Pedagogía Comparada

No cabe duda de que los diversos gobiernos de México realizaron, unos más, otros menos, la magna obra de la Educación Pública. Con todo, como toda empresa humana, ésta presenta deficiencias que exigen pronta atención.[55]

4. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN OFICIAL

4.1 Es evidente que la enseñanza sufrió incesantes cambios, reflejo de las vicisitudes del país: guerras intestinas de Independencia, Reforma y Revolución; intervenciones extranjeras: norteamericana y francesa; dos imperios, dos Repúblicas Centrales y cuatro Federales; cambios que no siempre significaron progreso alguno, pues no todo cambio lo genera, aunque el progreso siempre implica cambio. Al cabo de 84 años de vida del país (1905), el gobierno, convencido de la falta de un órgano central encargado de la educación, estableció la SIPBA, de vida efímera, pues antes de doce años había desaparecido. En los cuatro años siguientes, la educación pasó a manos de los municipios y, como éstos carecían de fondos para pagar a los maestros, experimentó un serio descalabro. La SEP, fundada en 1921, inició luego una vida pujante. Pero las insurrecciones de De la Huerta, de Gómez y Serrano y de Escobar obligaron al gobierno a allegarse fondos para sofocarlas y lo distrajeron precisamente de la tarea educativa, cuyo presupuesto resintió cuantio-

[55] Mi intención no es culpar sólo al gobierno de todas estas deficiencias sino enumerarlas para que se remedien en cuanto sea posible.

sos recortes. De los 52 millones de 1923, 15% del presupuesto federal, bajó a la mitad en 1926. Entre tanto, estalló la persecución religiosa; la depresión económica mundial afectó poco después también a México y el gobierno hubo de cercenar una vez más el magro presupuesto del ramo. Tantos cambios estorbaron la continuidad necesaria para el avance y la consolidación de la tarea educativa.

Así lo deploraba elocuentemente *El Universal* (enero 21 de 1943):

> Nuestro mal, nuestro incurable mal en materia educativa es el perpetuo recomenzar. Hacer y reformar; reformar y hacer. Y así siempre. Curemos el mal. Lo procedente, ahora, es ir elaborando lenta, pausada, concienzudamente la reorganización en el curso de todo el año, a fin de aplicarla, sobre sólidas bases, bien meditada y estudiada en el extranjero. Y esto la Secretaría de Educación lo puede hacer.

Y poco más adelante:

> Un programa, un método de enseñanza requiere, para ser observado y experimentado, de algo más que regular lapso. Más que de total substitución o desplazamiento, reclama, para razonablemente dar sus frutos, ser retocado y perfeccionado. Obra es de necesaria continuidad en la que intervienen la ciencia, la experiencia y el tiempo (*El Universal*, mayo 3 de 1943).

Desde 1926, lo único que, paradójicamente, no cambió fue el control estatal sobre la educación.

4.2 La política perjudicó a la educación. Las más de las veces, no fueron los maestros quienes decidieron el destino de la educación, sino los políticos, desconocedores de los problemas educativos y prestos a buscar sus ventajas y acomodos, a costa de la educación. El gobierno mexicano, a diferencia del de otras naciones, donde los expertos dirigen la Educación Pública, la encomendó, con frecuencia, a aficionados. Los efectos nocivos de tal elección afectaron hondamente la educación nacional.

Por otra parte, la política, incrustada ya en la educación, acentuó su influjo con la organización de los sindicatos de maestros, más ocupados en afianzar su poder que en mejorar la tarea educativa de sus agremiados. Torres Bodet (1972, p. 199) decía a este respecto:

> Habíamos perdido contacto con los millares de escuelas [...] Nuestros informales directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y ausencias de los maestros [...] En ocasiones, les interesaba [a los líderes], más que otra cosa, ejercer influencia concreta en la política del país.

4.3 Se realizó escasa investigación educativa. La Escuela Normal Superior creó el doctorado en pedagogía en 1954 y la UNAM el suyo poco después.[56] Por tanto, la

[56] En la década de los cuarenta existía en la UNAM un departamento de ciencias de la

investigación educativa fue prácticamente nula. La SEP procedió de ordinario en sus proyectos y decisiones al tanteo o aplicó a bulto las prácticas de otras naciones en el medio mexicano tan diverso de éstas. Nunca se comprobó *experimentalmente* ni el resultado de los planes de estudio, ni de los métodos de enseñanza, ni de la formación de los maestros. Sólo hasta fechas recientes, gracias a la labor del Centro de Estudios Educativos, A. C. (1963) y del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM (1977),[57] empezaron a efectuarse investigaciones sistemáticas sobre problemas educativos.

4.4 La educación permaneció de espaldas al aspecto social del país. La SEP nunca averiguó qué procesos sociales promovía aquélla; qué efectos estructurales provocaba y, en definitiva, a quién favorecía. Se ignoró si reforzaba la estructura social o las tendencias al cambio; si favorecía a los ya beneficiados por la misma o a los desprotegidos; si encubría conflictos o los revelaba; si adormecía las conciencias o las despertaba, preguntas todas que podrían resumirse en ésta: ¿a quién confería el poder la educación? Si el gobierno quería educar para la justicia social, como lo mencionó en repetidas ocasiones, debía haber promovido una educación repartidora equitativamente del poder y él mismo haberse dispuesto a cambiar, redefinir sus alianzas y aceptar los conflictos inevitables.

4.5 El gobierno no formuló los planes educativos en función de las persistentes desigualdades sociales y educativas del país. Los planes educativos deberían haberse desprendido de un proyecto global de sociedad y articulado estrechamente con los procesos de cambio social. La planeación educativa, aislada de la vida política y de los conflictos entre las clases sociales, era inútil. Planear la educación consiste no sólo en facilitar el uso adecuado de los recursos, sino en cuestionar el funcionamiento de la sociedad, los discutibles valores en que se basaba y el apoyo que aquélla presta a tendencias indeseables. En otras palabras, formular planes educativos significa revisar el papel del Estado para orientarlo hacia formas más elevadas de convivencia (Latapí, 1982, pp. 23-24).

4.6 La educación pasó por alto las consecuencias de su influjo en el medio campesino. Exceptuada la época de Cárdenas, la estructura educativa rural coadyuvó a hacer al campesino objeto de dominio de parte del Estado, en vez de darle medios para defenderse de su poder arbitrario. No todo fue negativo afortunadamente. La escuela rural enseñó las primeras letras y contribuyó de ese modo a integrar a la población al mercado nacional; permitió a los campesinos más aptos abandonar el

Educación. El Colegio de Pedagogía empezó a funcionar (1955) en la Facultad de Filosofía y Letras. Véase, *Las facultades y escuelas de la UNAM, 1929-1979, 1* (No. 3), pp. 9-11).

[57] A raíz de su fundación, dependió de la rectoría, luego pasó a depender de la Coordinación de Apoyo y Servicios Educativos.

campo y emprender estudios superiores. Con todo, el problema básico de la liberación del campesino permaneció intacto. Según algunos estudios, la relación entre escolaridad y éxito agrícola fue casi nula, pues muchos campesinos prósperos e innovadores apenas sabían leer y escribir; tampoco se advirtió relación entre la escuela y las innovaciones tecnológicas de algunas regiones agrícolas. La escuela rural no resultó ser, como organismo redistribuidor de beneficios sociales, especialmente eficaz. Los ricos recibieron más educación, por regiones o clases sociales, que los pobres. Por tanto, el sistema educativo consolidó más bien la estratificación local y de dominio ya existentes. Cuestionarios aplicados a niños que terminaban su primaria en una región de Morelos indicaron que ignoraban cómo funcionaba un municipio, un juzgado o el sistema ejidal. Tampoco conocían la protección que la ley ofrece contra las diversas formas le explotación.

4.7 El gobierno no se percató, como era debido, de su importante influjo educativo, ejercido no sólo por la SEP, sino por su papel de figura paterna, cuyos rasgos los súbditos se apropian inconscientemente por el mecanismo de la identificación, sobre todo respecto de los valores. Ahora bien, educar implica inculcar valores. El gobierno elaboró en vano planes de reforma educativa, si lo que hacía con la derecha lo deshacía, por su conducta, con la izquierda. Proclamó inútilmente los valores que la escuela debía enseñar, si aceptaba en la estructura social antivalores tales como la injusticia, en lugar de la justicia; la corrupción en vez de la honradez; la confusión y ambigüedad en lugar de la verdad y la claridad; la imposición y arbitrariedad en vez de la democracia. Un gobierno que protegió, por encima de la ley, a funcionarios delincuentes, enseñaba eficazmente la injusticia, pese a sus enfáticas declaraciones en pro de la justicia; un gobierno que introdujo, entre delincuentes ricos y pobres, diferencias, alentaba los delitos; un gobierno que establecía en las leyes ciertas normas y hacía lo contrario, enseñaba el dolo y la mentira. Es decir, el gobierno con su proceder enseñó frecuentemente a los niños y a los jóvenes que ciertos valores inculcados por la escuela no estaban vigentes en la sociedad mexicana.

4.8 La lucha emprendida por el gobierno contra el analfabetismo no fue del todo eficaz. Si se aceptaba como criterio de analfabetismo "no saber leer y escribir", México (1964) pertenecía, con el 28.9% de analfabetas, a los países del primer grupo de Latinoamérica, cuyo promedio era de 30%; si se aceptaba el criterio de analfabetismo funcional —el número de individuos que no terminaron el cuarto año en la escuela— la Nación tenía (1960) un 85.7% de individuos mayores de 15 años, con menos de cuatro años de escolaridad. Los países del primer grupo de Latinoamérica tenían, en cambio, 65%; los del segundo 75%; y los del tercero 90%. Es decir, México encajaba en el tercer grupo. Si se atiende a los índices de matrícula de primaria en Latinoamérica (1960), el 80% al menos de la población escolar del primer grupo de países estaba matriculada; el 55% o más del segundo grupo; el

45% o más del tercer grupo (Latapí, 1965, p. 130). México quedó en el primer grupo con 74%. La enseñanza secundaria ofreció un panorama bastante parecido. La matrícula de enseñanza media en Latinoamérica fue de 15% (1960); la de México de 10.2% (Latapí, 1965, p. 132).

4.9 La alfabetización de los adultos y su incorporación a la vida social y económica del país era una necesidad apremiante, por más que leer, escribir y contar no son fines últimos, sino instrumentos indispensables para adquirir beneficios efectivos. Por tanto, se requerían programas orientados a atender a las necesidades específicas de los diversos grupos de adultos. México ocupó (1962), en escolaridad, el décimo lugar entre los países latinoamericanos, con un coeficiente de 74% de matrícula respecto de la población de 7 a 14 años de edad, a la zaga de Argentina, Costa Rica, Chile, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Superó, en cambio, a otros diez países latinoamericanos (Latapí, 1965, pp. 89-90).

4.10 La SEP no atendió, entre sus variadas tareas, el problema crucial del aprendizaje. Por aceptar que aprender es asimilar información, se practicó la enseñanza formalista y se descuidó la distinción entre los diversos niveles de la dimensión cognoscitiva: memorización, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Porque aprender no es un proceso lineal, como las palabras de un libro; ni consiste en hileras de hechos colocados a lo largo de un continuo. Todo campo de conocimientos es un territorio que se aprende no sólo cuando se conocen todos sus elementos, sino cuando se sabe cómo se relacionan éstos entre sí y encajan uno en otro o se contraponen. Los alumnos aprenden cuando pueden proponer, con sus propias palabras, un tema; citar ejemplos que lo confirmen; reconocerlo si se les presenta en otra forma; aducir las relaciones existentes entre un objeto y otro, sus consecuencias y otros hechos: usarlo de distintos modos; prever sus consecuencias y enunciar sus contrarios (Holt, 1967). Mucho menos se hicieron esfuerzos por relacionar la dimensión cognoscitiva con la "actitudinal" y la psicomotora.[58]

Tampoco se efectuó ninguna investigación sobre la enseñanza —la actividad del profesor— iniciada con la intención de suscitar el aprendizaje en el estudiante, empeñado en saber, apreciar, adquirir un hábito, etc. (Hirst, 1977, p. 311). La enseñanza —inversa del aprendizaje— abraza distintos aspectos: informar, explicar, comparar, sugerir y, sobre todo, hacer atractivo e interesante el aprendizaje, de

[58] Apenas se encuentran aisladas menciones de Jean Piaget (1896-1980), cuyas investigaciones sobre las etapas del aprendizaje en el niño son cruciales, y de Jerome Bruner. Véase C. H. Patterson. *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación.* (Trad. de P. Rivera) (México: Editorial El Manual Moderno, [1982]), para una exposición básica de ambos autores. Para Piaget, véase también la obra de John H. Flavell, *La psicología educativa de Jean Piaget* (Trad. de Marie Thérèse Cevasco). Buenos Aires: Piadós, [1978]. Contiene una extensa bibliografía de Piaget.

suerte que suscite el mejor esfuerzo del alumno. Tanto el aprendizaje como la enseñanza son el eje central de toda educación.

4.11 La eficacia del sistema escolar mexicano se apreció, de ordinario, en proporción de los alumnos egresados del último grado de primaria, con respecto a los matriculados en el primero. Y sólo aproximadamente, pues se compararon los datos estáticos de un mismo año, cuando la eficiencia del sistema se deduce por las variaciones de una misma generación escolar y a lo largo del ciclo. La proporción de alumnos egresados del sexto grado de primaria respecto al primero fue (1962) de 22%. El país ocupó el noveno lugar en Latinoamérica, pues Panamá con 46%, Cuba con 44%, Argentina y Uruguay con 37%, Chile con 30%, Venezuela con 28%, Costa Rica y Perú con 25%, superaron a México en ese aspecto. El porcentaje de México coincidió aproximadamente con el porcentaje promedio de todos los países latinoamericanos, 21.5% (Latapí, 1965, p. 90). El grave problema de la retención de los alumnos dentro del sistema escolar apenas disminuyó.

4.12 El promedio del número de alumnos por maestro, en primaria, permaneció alto, aun en los últimos sexenios, cuando llegó a 44. México ocupó (1962), junto con Haití, el penúltimo lugar en Latinoamérica, sólo superado por la República Dominicana, cuyo promedio fue de 46 alumnos. Doce países tenían, en cambio, un promedio de 35 o menos alumnos por maestro. El promedio latinoamericano fue de 32 alumnos, dato indicador de que no sobraban maestros en el país (Latapí, 1965, p. 90).

4.13 La deserción escolar continuó siendo masiva, a pesar de décadas de esfuerzo por incrementar la retención, al grado de ser más numerosos los desertores que los finalistas en primaria. El sistema educativo siguió arrojando al mercado de trabajo a más de la mitad de los niños y jóvenes sin proporcionarles preparación ocupacional alguna. Los desertores llegaron a adultos y perdieron prácticamente las posibilidades de instrucción. La falta de ulterior educación de los desertores llegó a ser problema tan grave para el país como la carencia de educación de los individuos que nunca llegaron a trasponer el umbral de la escuela. La deserción requería que se la atendiera inmediatamente. Además de añadir los últimos grados a las escuelas incompletas —todavía en los últimos sexenios había algunas de tres—, debieron emprenderse tres tipos de acciones para ayudar a los alumnos más pobres y menos dotados: las preventivas, que intentaran combatir las desigualdades en sus causas; las compensatorias, orientadas a contrarrestar las desigualdades durante el proceso de aprendizaje; y las "remediales", que actuaran sobre los efectos (Latapí, 1982, pp. 62-63).[59]

[59] Sobre la educación estética, véase la obra: C. D. Gaitskell and Al Hurwitz. *Children and their art*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975, con exhaustiva bibliografía.

4.14 La calidad de la enseñanza fue, de ordinario, mediana, deficiencia amenazadora que podría hundir al país en la mediocridad intelectual. El crecido número de alumnos por cada maestro (44 en promedio), la deficiente organización escolar de los planes de estudio, el excesivo número de días de vacación al año y los defectuosos sistemas de evaluación, contribuían a fomentar la pasividad de los alumnos, su desidia y el hábito del menor esfuerzo. Además, como la calidad académica depende en gran manera de los maestros, cuyo promedio de no titulados era de 57% (1964) (49% en zonas urbanas y 65.8% en las rurales) —a diferencia del promedio latinoamericano de 45%—, no podía esperarse pronto y eficaz remedio a este mal.

4.15 José Vasconcelos, el creador de la Secretaría de Educación Pública, previó que en un futuro ésta se convertiría sólo en recolectora y distribuidora de los impuestos destinados a la educación, y el consejo federal y los consejos estatales serían el verdadero poder en materia educativa (*BU*, 1920, Época IV, *I* (No. 2) (noviembre), p. 33). En 1964 parecía llegado el momento de preguntarse si el tamaño de la SEP no estorbaba la eficacia del sistema educativo.

La intuición vasconceliana subsanaría el peligro del gigantismo y el centralismo. Aparecerían seguramente otros males, tales como la diferencia entre los servicios educativos de las diversas entidades, la existencia de burocracias regionales inoperantes y la disminución del poder del sindicato, pero, ¿habría de sacrificarse a estos inconvenientes el bien de la educación nacional? El pasado registra funestas decisiones sobre la educación basadas en razones políticas, y la experiencia administrativa enseña que las empresas de gran tamaño se vuelven ineficaces y costosas.[60]

4.16 Por otra parte, la SEP descuidó, desde 1928, el problema de la educación moral, uno de los aspectos más importantes de la obra educativa. Ni en los libros de texto ni en los programas escolares se encuentran más que superficiales referencias a la moralidad.

La moralidad no es asunto exclusivo de las religiones, sino compete también al Estado. Existe una moral social, consistente en un conjunto de principios de ética racional encaminada a inspirar conductas colectivas en el orden público. Dentro del laicismo del Estado es posible y necesario formular las creencias y condiciones de supervivencia en una sociedad pluralista. De ordinario, la educación moral suele impartirse en el hogar. Sin embargo, éste falla frecuentemente en inculcar los deberes morales o lo hace en forma imperfecta. La escuela, por tanto, debería suplirlo y enseñar el respeto a la vida, a la integridad, al buen nombre y a los bienes de los seres humanos. El código de moralidad es indispensable no sólo para la convivencia de los ciudadanos sino para la misma seguridad del propio Estado.

[60] En 1978 se inició el proceso de descentralización de la SEP con la creación de delegaciones en los estados (*DD*, marzo 22 de 1978).

4.17 Algunos documentos oficiales hablaron de la educación integral, o sea, intelectual, estética, física y moral, que implica necesariamente apropiarse de los valores de la sociedad mexicana, contenidos en la misma Constitución, tales como el bien de la patria, concretado en el respeto a la dignidad humana; la justicia social; la libertad; la democracia; la unidad nacional; la paz; el orden; la estabilidad. Por su parte, la SEP señaló otros: el desarrollo armónico de las facultades; la solidaridad internacional en la independencia y la justicia; la libertad de creencias; el laicismo; la democracia, en cuanto estructura jurídica, régimen político y sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural; y el nacionalismo correctamente entendido (artículo 3°).[61] Faltaron, sin embargo, las acciones para ayudar a los niños a apropiarse tales valores.

4.18 La búsqueda de la uniformidad en planes y programas de primaria —y aun en los libros de texto durante el sexenio de López Mateos— holló con frecuencia las múltiples subculturas de los distintos grupos humanos y aun de las diversas regiones geográficas del país. La SEP descuidó buscar un equilibrio entre el núcleo fundamental de los conocimientos indispensables para todos y los necesarios sólo para los diferentes grupos humanos o para las variadas regiones del territorio: la altiplanicie, la costa, el desierto y la serranía.

La educación, como problema humano, no debió prescindir de las enseñanzas de la antropología social para combinar una razonable uniformidad nacional de contenido (valores) en historia y civismo,[62] con la salvaguarda de las características peculiares de las distintas subculturas y regiones.

4.19 De la educación oficial estuvo notoriamente ausente la formación, en los educandos, de la conciencia crítica o el sentido crítico, íntimamente unido al ejercicio de la libertad, pues aquél abraza tanto los teoremas matemáticos y las teorías científicas o filosóficas como el compromiso personal con los valores.

La conciencia crítica no se confunde con el hábito de cuestionar todas las proposiciones oídas, sino consiste en la habilidad de apreciar un poema; lograr una buena traducción; detectar los defectos de un sistema; y sugerir una mejor forma

[61] Véase Jorge Muñoz Batista. "Reflexiones sobre algunos elementos valorales y criterios para la determinación de tendencias deseables de cambio social". *Revista del Centro de Estudios Educativos,* 1973, *3* (No. 3) pp. 121-171; Miguel Villoro Toranzo. *Historia dogmática jurídica como técnicas de interpretación del articulo 3°.* México: [s.p.i.], 1964.

[62] El problema de la historia, con distintas versiones de la misma, es difícil de resolver. Tanto en el ámbito oficial como en un numeroso grupo de la población "conservadora" permanecen estereotipos de los "buenos y los malos", inadmisibles para la crítica histórica. La obra de Josefina Vázquez. *Nacionalismo y educación en México.* México: El Colegio de México, 1979, ofrece un estudio de esta diversidad de versiones. La excelente obra de El Colegio de México: *Historia de la Revolución Mexicana* (23 tomos), aún inconclusa, presenta una historia basada en fuentes primarias, no leyendas o arengas demagógicas.

de efectuar un proceso. Tampoco estriba en llamar la atención a los defectos o errores de una tarea u otra —el maestro lo hace a cada paso y algunos de sus alumnos lo imitan consigo mismos y con sus compañeros.

El sentido crítico es más una actitud que se adquiere por identificación con una persona admirada —el maestro— que una mera destreza. El currículo oculto[63] de la escuela anima de ordinario más bien la conformidad que la crítica. En cambio, enseñar a un niño a ser crítico implica impulsarlo a discernir el valor de las actividades a las cuales se dedica, como distinto del nivel de logro en éstas mismas. La persona crítica en este sentido debe poseer iniciativa, independencia, valor, imaginación, rasgos totalmente ausentes en la crítica de un técnico de laboratorio. Esta conciencia crítica es, al mismo tiempo, creativa. Enlaza, tal como aparece en la tradición intelectual de los grandes pensadores, la imaginación con la crítica en una sola forma de pensar, tanto en literatura e historia como en ciencias naturales, matemáticas, arte. La crítica controla la libre corriente de la imaginación y ésta se transforma en un nuevo modo de mirar las cosas. La educación debería tratar de desarrollar en combinación las dos, y promover la discusión crítica como distinta de la práctica de inventar objeciones.[64]

La ciencia es el ejemplo más admirable de pensamiento crítico-creativo. Desgraciadamente, el modo ordinario de enseñarla apenas ejercita el poder imaginativo y crítico del estudiante.

Todo el sorprendente progreso de la humanidad estriba en el pensamiento crítico-creativo. Si ciertos hombres audaces no hubieran puesto en duda las tradiciones y creencias de otros, la humanidad jamás habría mejorado su condición. Por eso, Sócrates, con una extraordinaria comprensión de la realidad, dijo: "[...] una vida sin examen no es vida" (*Apología*, No. 38). "La instrucción debe dejarse a los sofistas, el educador es por su propia naturaleza un perturbador de la paz" (Passmore, 1968, p. 203).[65, 66]

[63] Llamase así al conjunto de valores y actitudes implícito en una escuela.

[64] El artículo 45, IV de la nueva Ley Federal de Educación (1973) señala ya esta característica: "El contenido de la educación se definirá en los planes y programas, los cuales se formarán con miras a que el educando: IV, Ejercite la reflexión crítica".

[65] La obra *Does education have a future?* (The Hague: Martinus Nijhoff, 1975, p. 116) dice: "La percepción crítica de la realidad carecería de sentido si no fuera acompañada por la acción orientada hacia una meta. Implica la capacidad de cambiar el mundo por la acción: Aprender a aprender no es un simple clisé, sino un proceso dinámico de "aprender a actuar" para cambiar la realidad". Véase también Barry J. Hake. *Education and social emancipation*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1975.

[66] Véase el interesante programa de Toni W. Johnson. *Philosophy for children: An approach to critical thinking*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984; Matthew Lippman. *Harry Stottlemeier discovery*. Upper Montclair, N. J.: First Mountain Foundation, 1982, y Matthew Lippman and Ann Margaret Sharp. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

4.20 El aprovechamiento de los recursos de un país es condición necesaria para su progreso. México cuenta con preciados recursos humanos —el talento— de muchos de sus ciudadanos. Hasta 1964, la SEP nada había hecho para descubrir a los superdotados, desarrollarlos e interesarlos en hacer rendir su capacidad intelectual superior o sus talentos particulares en artes, ciencias, deportes y letras. Se sabe que en la población hay de 1 a 3% de individuos superdotados (con cociente intelectual de 140 a 170, en la Escala Stanford-Binet) (Jersild, 1968, pp. 493-563).

Así, un enorme caudal de talento intelectual se desaprovechó cada año, porque los niños superdotados están detenidos en clases que proceden, para ellos, a paso de tortuga. La solución de enriquecerles el currículo no resuelve el problema. Los superdotados necesitan experiencias que desafíen sus talentos. En una época en que la Nación requiere esos tesoros de talento, es lamentable no se haya hecho nada para aprovecharlos.[67]

En una ingeniosa investigación sobre 120 individuos con talentos sobresalientes, Bloom (1985, pp. 3-19)[68] comprobó que sin un prolongado periodo de aliento, cuidado, educación y entrenamiento, tales personas no habrían alcanzado el nivel de excelencia que podría esperarse de ellos.

4.21 La SEP no se percató oportunamente de la presencia de un temible contrincante en el mismo campo educativo: la televisión, enemigo que entretiene y cautiva con un envidiable despliegue de recursos, sin exigir del usuario ningún esfuerzo.

El gobierno debió promover la televisión educativa y cultural. De esa forma, la televisión se habría convertido en valioso aliado cuya tarea habría sido entretener y ampliar, al mismo tiempo, la cultura de los televidentes.

La UNESCO publicó (1961) una obra sobre la *Televisión y la enseñanza* (la televisión educativa) y Tylor (citado por Latapí, 1965, p. 70) sugirió distintos modos de enseñar por televisión: dejar al maestro un papel meramente instrumental; otro, permitir al maestro completar —con un sistema de tareas por correspondencia— los puntos que requerían mayor explicación; un tercero, hacer servir a la televisión de auxiliar didáctico en la enseñanza.

[67] La Universidad de Johns Hopkins (Baltimore, Md.) tiene un centro para jóvenes académicamente talentosos (CAATY), el cual ofrece en el verano cursos de griego, física, computación, matemáticas y otras áreas. Así también, las Universidades de Duke, Northwestern, Denver y otras. Véase *Psychology Today,* 1984, *18* (No. 6) (june), pp. 21-36; 1987, 21 (No. 3) (march), p. 14 y James T. Webb, Elizabeth Meckstroth and Stephanie S. Tolan. *Guiding the gifted.* Columbus, Ohio: Ohio Psychology Publishing Company, 1982.

[68] Véase su obra: Benjamín S. Bloom (Ed.) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books, 1985.

EPILOGO

Hemos llegado al término de esta obra sobre el desarrollo de la educación oficial en México —el escarpado sendero que conduce a la ilustración, construido a lo largo de una dramática historia. La Nación logró en 143 años reducir el analfabetismo desde el 99% de la población hasta el 28%, hazaña merecedora de aplauso, pero meta alejada aún de la educación integral prometida a todos los mexicanos.

Por otra parte, diversos factores complicaron, en los últimos años de esta historia, la tarea educativa. El primero fue la explosión demográfica que estorbó el mejoramiento de la situación educativa del país. Los cuantiosos recursos aplicados por el gobierno a la enseñanza se diluyeron para atender las nuevas necesidades de millones de niños, cuando todavía no se habían satisfecho las de generaciones anteriores.

El siguiente cuadro muestra el explosivo crecimiento de la población. Con la excepción de la década de 1910-1920, las otras experimentaron un aumento de 256.6%. Tan sólo entre 1950 y 1960 fue de 133.4%.

CUADRO 86

Año	*Población del país*	*Incremento*
1900	13 607 272	
1910	15 160 369	1 553 097
1921	14 334 780	825 589
1930	16 552 722	2 217 942
1940	19 653 552	3 100 830
1950	25 791 017	6 137 465
1960	34 923 129	9 132 112

El segundo se debió al veloz e incesante cambio. La vida del mexicano de épocas pasadas se desarrollaba en un marco estable. Podría transcurrir toda una generación o un individuo trasladarse a otras regiones para encontrar las mismas normas y valores fundamentales. En cambio, el escenario de la vida en la década de los sesentas se asemejaba a un paisaje azotado por los embates del viento, cuyo impetuoso resuello arrebata, a todo lo que hay de movible, su quietud y la permanencia de las formas con que se adormece. La sociedad dejó de ser monolítica y compacta y se volvió pluralística. Anidaban en ella divergentes puntos de vista, económicos, políticos, sociales y religiosos. Un ambiente peculiar circundaba la escuela y ponía en duda las nociones de inevitabilidad, infalibilidad, autoridad y validez permanente. La tarea escolar se tornaba incalculablemente más difícil y exigía una dedicación de toda la vida.

La misma alteración cualitativa del cambio este mismo se modificó —impuso la necesidad de una educación centrada en aprender a aprender como proceso para toda la vida. Desde ese momento, la educación no podía confinarse a los límites del

curso tradicional de estudios, sino convertirse, por la rápida obsolescencia de los conocimientos y la explosión del saber, en educación permanente o recurrente, formas que respondían a la expectativa de jóvenes y adultos.

La peculiar tarea de la educación contemporánea es, por tanto, adelantarse al presente, no asirse a él, como el náufrago se aferra al trozo de madera para mantenerse a flote; avizorar el futuro, preñado de incertidumbres y consiguientes zozobras; esquivar el escollo de petrificar el presente y perpetuarlo en un mañana sin alborada; traspasar la frontera de lo ignoto sin limitarse a estudiar y repetir lo conocido. Al mismo tiempo, la educación debe encontrar la forma de implantar y fortalecer los valores de solidaridad, servicio y respeto a los derechos humanos, luminosa guía en la ruta de la vida.

El tercer factor consistió en el acelerado desarrollo de la tecnología —la aplicación de los innumerables inventos y descubrimientos de la ciencia pura—, aurora de la era del automatismo que exigía en la industria, por una parte, un puñado de especialistas y, por otra, una gran masa de personas dedicadas al rutinario trabajo de maquilar, si bien numerosos países seguían empleando aún la fuerza de los músculos en industrias importantes. Ninguna pauta educativa se había discurrido para preparar satisfactoriamente al pueblo a la presencia del automatismo.

La tecnología se desarrolló tan sorprendentemente que lanzó, hasta la azul inmensidad del espacio, los silenciosos satélites que, al recorrer ordenadamente sus órbitas, transmiten toda suerte de información —radio, teléfono, televisión—, cuya amplia e instantánea difusión empequeñecía la tierra. El mismo asombroso momento del alunizaje (julio de 1969) —memorable triunfo de la tecnología, realizado con el máximo de previsión y también de audacia— ocurrió con otra característica no menos admirable: una cuarta parte de la humanidad pudo presenciar por televisión la célebre escena que descubrió a los atónitos espectadores una nueva perspectiva sobre ellos mismos: poder contemplar la tierra como un pequeño globo azul, envuelto en las blancas gasas de las nubes; unido como humanidad y, al mismo tiempo, dividido en países avanzados y países en vías de desarrollo, cuya diferencia obedecía fundamentalmente a la diversa educación.[1]

El cuarto factor responsable de complicar la tarea educativa estriba en que ésta adelantó su punto de partida —los primeros años— y retrasó su término en algunos países. Los estudios de McVicker-Hunt[2] sobre la extraordinaria importancia de la temprana estimulación en los niños, impulsaron a adelantar la educación a los cuatro años o antes y a prolongarla hasta los 16 o 18 en algunos países.

[1] Puede citarse, como ejemplo de esta diferencia, el Instituto de Tecnología de California, sito en Pasadena, Calif. y fundado en 1891. Cuenta en la actualidad con I 000 estudiantes y 273 profesores, 20 de los cuales han recibido el Premio Nobel. Ninguna otra institución educativa en el mundo tiene, ni de lejos, tal número de profesores distinguidos con esa presea (*Time*, junio 16 de 1986).

[2] McVicker-Hunt. *Intelligence and experience.* NewYork: The Ronald Press, 1961 y "Psychological development: early experience". *Annual Review of Psychology*, 1979, *30,* pp. 103-143.

Los punteros —Suecia y Japón— tenían (1972) un 80% de sus estudiantes en las aulas de la enseñanza media-superior, de los cuales un 30% seguían estudios universitarios (Boyd-King, 1975, p. 498).

Por otra parte, este conjunto de factores convirtió la enseñanza occidental en una necesidad del hombre contemporáneo parecida al avión, la computadora, la radio, la televisión y la videocasetera, que ponen al alcance de los seres humanos las cosas buenas de la vida. La educación, a su vez, se parece a ellas en que su bondad o maldad no depende de la naturaleza de aquélla, sino de los motivos ocultos de las personas, del carácter de quienes la usan y de los objetivos que se pretenden. La enseñanza goza por si misma de neutralidad, al menos en más aspectos de los que generalmente se cree.

Reto formidable. México dispone de los recursos humanos y materiales para afrontarlo. Sólo falta que éstos se apliquen en el adecuado punto de apoyo para elevar al pueblo a la cumbre de la plena ilustración, la democracia, la igualdad y el progreso en todos los órdenes. Paradójicamente, tarea propia de la misma educación es descubrir el punto de apoyo preciso para realizar tan estupenda hazaña.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS

Archivo General de la Nación
Archivo del Centro de Estudios de la Universidad
Archivo de la Liga Defensora de la Libertad Religiosa
Archivo de la Liga Defensora de la Libertad
Archivo de la Secretaría de Educación Pública
National Archives (Washington)

DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS

Diccionario biográfico. (Miguel Ángel Peral). México: Editorial PAC, 1944.
Diccionario biográfico revolucionario. (Francisco Naranjo). México: Imprenta Editorial "Cosmos", 1935.
Diccionario biográfico y de la historia de México. (Juan López Escalera). México: Editorial del Magisterio, 1964.
Diccionario de filosofía. (José Ferrater Mora) (5a. ed.). Madrid: Alianza Editorial, 1980. 4 vols.
Diccionario de pedagogía. (Víctor García Hoz) (2a. ed.). Barcelona: Editorial Labor, [1970]. 2 vols.
Diccionario de pedagogía. (Paul Foulquieu) (Trad. de J. García Bosch y D. de Bas). México: Editorial Alhambra Mexicana, 1981.
Diccionario *de sociología.* (Henry P. Fairchild) (Trad. de T. Muñoz, J. Medina y J. Calvo). México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
Diccionario enciclopédico U.T.E.H.A. o Enciclopedia cultural científica, literaria y artística. México: Unión Tipográfica Editorial Hispana Americana, 1971. 15 vols.
Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México. (4a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1976. 2 vols.
Diccionario Porrúa de Pedagogía y Ciencias de la Educación. (Francisco Larroyo). México: Editorial Porrúa, 1982.
Enciclopedia de México. (José Rogelio Alvarez) (3a. ed.). México: Enciclopedia de México, 1978. 12 vols.
Enciclopedia de la educación moderna. (Harris Rivlin and Herbert Schueler) (Trad. de Carlos y Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Editorial Losada, 1946. 2 vols.
Enciclopedia Universal Ilustrada. Europea-Americana. Madrid: Espasa Calpe, 1908-1930. 70 vols.
Enciclopedia Universal Sopena. Barcelona: Editorial Ramón Sopena [s.f.].
Encyclopedia Britannica. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1969. 24 vols.
Encyclopedia of Education. (Lee C. Deighton, ed.). New York: Macmillan, 1971. 10 vols.

Grand Larousse Enclyclopédique. Paris: Librairie Larousse, 1964. 10 vols.
Great Soviet Encyclopedia (3a. ed.). New York: Macmillan, 1977. 31 vols.
Larousse Encyclopedia of Modern History from 1500 to the present day. London: Hamlyn, 1974.
Lexikon der Pädagogik. (Zweite Auflage). Freiburg: Verlag Herder, 1960. 4 vols.
Sacramentum mundi. Enciclopedia Católica. Barcelona: Editorial Herder, 1972. 6 vols.

LIBROS Y REVISTAS

ABASCAL, SALVADOR. *Mis recuerdos, Sinarquismo y Colonia María Auxiliadora (1935-1944).* México: Editorial Tradición, 1980.

ACADEMIA MEXICANA DE JURISPRUDENCIA. *La proyectada reforma del artículo 3° de 1a Constitución.* México: Talleres Gráficos Laguna, 1934.

ACADEMIA MEXICANA DE LA EDUCACIÓN. *Los problemas de educación en México.* México: Secretaría de Educación Pública, 1963.

ACCIÓN CATÓLICA MEXICANA. *El problema educativo en México.* México: [s.p.i.] [s.f.].

Acción educativa del gobierno federal (1953-1954). México: Secretaría de Educación Pública, 1954.

Acción educativa del gobierno federal del 1° de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955. [Memoria que la Secretaría de Educación Pública presenta por conducto del primer magistrado al H. Congreso de la Unión en cumplimiento a lo que dispone el artículo 93° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos] [secretario José Ángel Ceniceros]. México: Secretaría de Educación Pública, 1955.

Acción educativa del gobierno federal (1955-1956). México: Secretaría de Educación Pública, 1956.

Acción educativa del gobierno federal (1957-1958). México: Secretaría de Educación Pública, 1958.

Acción educativa del gobierno federal (1959-1960). México: Secretaría de Educación Pública, 1960.

Acción educativa del gobierno federal (1960-1961). México: Secretaría de Educación Pública, 1961.

ADAME, JORGE. *El pensamiento político* y *social de los católicos mexicanos 1867-1914.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.

AGUAYO, A. M. *La democracia y su defensa por la educación.* La Habana: Editorial Cultura, 1941.

AGUILAR V., RUBÉN Y ZERMEÑO P., GUILLERMO. De movimiento social a Partido Político: de la UNS al PDM. México: 1987 (mimeo).

AGUILERA DORANTES, MARIO. *El Plan de Once Años y la Reforma Educativa.* Cuadernos de Informes Técnicos Pedagógicos. México: Secretaría de Educación Pública, 1961. Vol. 5.

________. La Reforma Educativa. En *Reforma Educativa. Biblioteca de CNTE.* México: Secretaría de Educación Pública, 1962. Vol. 1.

AGUILERA DORANTES, MARIO Y CASTILLO, ISIDRO. *Santiago Ixcuintla: un ensayo de educación básica.* México: Editorial Oasis, 1970.

AGUILLÓN GUZMÁN, MIGUEL *La enseñanza antirreligiosa en México.* Jalapa: Ediciones Antorcha, 1934.

ALBA, FRANCISCO. La población de *México.* México: El Colegio de México, 1979.

ALBA, VÍCTOR. *Mexicanos para la historia: doce figuras contemporáneas.* México: Ediciones Libro Mexicano, 1955.

________. *Las ideas sociales contemporáneas.* México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

ALDUNCIN, E. Los valores de los mexicanos. México: Fondo Cultural Banamex, 1986.

ALONSO. ANTONIO. *El movimiento ferrocarrilero en México, 1958-1959: de la conciliación a la lucha.* (6a. ed.). México: Editorial Era, 1983.

ALVEAR ACEVEDO, CARLOS. *Lázaro Cárdenas: el hombre y el mito.* México: Editorial Jus, 1972.

________. *La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente.* (3a. ed.). México: Editorial Jus, 1978.

ALVAREZ BARRET, LUIS. *El trabajo escolar. Fines, programas y métodos de la escuela primaria (Cuadernos de información técnico-pedagógicas para los maestros de educación primaria).* Vol. 1 (No. 2). México: Secretaría de Educación Pública, 1962.

Anales Históricos de la Confederación de Trabajadores de México 1936-1941. México: Talleres Tipográficos Modelo, 1941.

ANGUIANO, ARTURO. *El estado y la política obrera del cardenismo.* (2a. ed.). México: Ediciones Era, 1976.

ANGUIANO, EQUIHUA, VICTORIANO. *Lázaro Cárdenas su feudo y la política nacional,* México: Editorial Eréndira, 1951.

Anuario de la Escuela Nacional Preparatoria. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1940.

Anuario General de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.

ARAIZA, LUIS. *Historia del movimiento obrero mexicano.* México: Editorial Cuauhtémoc, 1965.

ARGUDÍN, MANUEL. *Educación técnica en México: resultados.* México: Secretaría del Trabajo y Previsión Social, [s.f.].

ARROYO DE LA PARRA, MIGUEL. *Federalización de la enseñanza.* México: Ediciones del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, 1939.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. *La obra educativa del régimen del presidente López Mateos (1959-1964).* Estudio presentado por la. .. a la VII Asamblea plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. (México): [s.p.i.], (1964).

ÁVILA, G. J. *El método de jornadas aplicado a la escuela primaria.* México: Secretaría de Educación Pública, 1948.

AVILÉS, GILDARDO F. *Cómo el Estado embrutece a los niños.* México: [s.p.i.], 1951.

BANDALA Y TOLENTINO, RODOLFO. *Las escuelas artículo 123°.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1956.

BARBOSA HELDT, ANTONIO. *Cien años en la educación de México.* México: Editorial Pax-México, 1972.

Bases de organización y funcionamiento de las misiones culturales. México: Secretaría de Educación Pública, 1961.

BECERRA CELIS, CONCHA. *Teatro y poemas infantiles.* México: Ediciones "El Nacional", 1938.

BELTRAN, ENRIQUE. *Historia de las religiones. 1. Conferencia.* México: SEP, 1935.

BELLO, LEONCIO. *El artículo 3° de la Constitución Política Mexicana: forma, fondo, alcances y observaciones.* México: Editorial Hormiguita, 1941.

BERNSTEIN, HARRY. Marxismo en México. *Historia Mexicana,* 1958, 7 (No. 4) (abril-junio), pp. 497-516.

BETANCOURT PÉREZ ANTONIO. *Interrogatorio al C. Iicenciado Octavio Véjar Vázquez, Secretario de Educación Pública en México,* México: [s.p.i.], [1943].

BIGO, PIERRE. *Doctrina social de la Iglesia.* Barcelona: Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona, 1967.

BLOOM, BENJAMÍN S. (Ed.). *Developing talent in young people.* New York: Ballantine Books, 1985.

BOOTH, GEORGE C. *Mexico's school - made Society.* New York: Greenwood Press, 1969.

BOYD, WILLIAM y KING, EDMUND J. *The history of Western Education.* London: Adam and Charles Black, 1975.

BRAMELD, THEODORE. *Patterns of educational philosophy.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

BRAVO AHÚJA, VÍCTOR. *La educación técnica.* En *México: 50 años de Revolución.* México: Fondo de Cultura Económica, 1962, Vol. 4, pp. 144-160.

BRAVO JIMÉNEZ, MANUEL. *Educación técnica. La enseñanza de la ciencia y la tecnología.* México: Centro Nacional de Productividad, 1967.

BRAVO UGARTE, JOSÉ. *Periodistas y periódicos mexicanos* (hasta 1935. Selección). México: Editorial Jus, 1966.

BREMAUNTZ, ALBERTO. Cómo se hizo la reforma legal implantando la educación socialista. *Revista Mexicana de Educación,* 1940, *1* (noviembre), pp. 263-271.

________. *La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la Reforma de 1934*. México: [Rivadeneyra], 1943.

BRITTON, JOHN A. *Educación y radicalismo en México. 11. Los años de Cárdenas (1934-1940).* México: Sepsetentas, 1976.

BROCCOLI, ANGELO. *Marxismo y educación.* (Trad. de Silvia Tabachnik). México: Editorial Nueva Imagen, 1979.

BROWN, LYLE C. *General Lazaro Cardenas and Mexican presidential politics, 1934-1940: A study in the acquisition and manipulation of political power* (Doctoral dissertation, The University of Texas) Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1964.

________. Mexican comunists and the Cardenas regime 1934-1940. Paper presented at the 36th annual meeting of the Southern Historical Association, Louisville, Kentucky, November 12, 1970.

BURKS, BARBARA S. AND TERMAN, L. M. (*et al.). Genetic studies of genius.* Vol. 3. The promise of youth: Follow up studies a thousand gifted children. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1930.

BUSTOS CERECEDO, MIGUEL. *Un sindicato escolar (novela infantil).* México: Secretaría de Educación Pública, [s.f.].

CALDERÓN, LISANDRO. *La educación moral en la escuela socialista.* México: Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad, 1938.

CALDERÓN VEGA, LUIS. *Cuba 88. Memorias de la UNEC.* (2a. ed.). Morelia, Mich.: [Fimax Publicistas], 1959.

CALVEZ, JEAN Y. *El pensamiento de Carlos Marx.* (Trad. de Florentino Trapero) (5a. ed.). Madrid: Editorial Taurus, 1966.

CAMPBELL, HUGH. *La derecha radical en México 1929-1949.* México: Sepsetentas, 1976.

CANO, CELERINO. ¿Cómo conseguir el mejoramiento profesional de los maestros? *El Maestro Rural,* 1932, 1 (No. 10) (julio), pp. 3-5.

________. Interpretación y manejo del programa. *El Maestro Rural,* 1938, II (Nos. 11-12) (noviembre-diciembre), pp. 30-31.

________. The educational policies of Mexico. Paper presented to the 8th International Conference of the New Education Fellowship held in Ann Arbor, Mich. (July 6-12 1941). New York: Office of the Delegate of the Department of Education, [1941].

CÁRDENAS, LÁZARO. *Informe al Congreso del Estado de Michoacán 1928-1932.* Morelia: Tipografía Arte y Trabajo, 1932.

________. *La gira de Lázaro Cárdenas.* México: Partido Nacional Revolucionario, 1934.

. *Escuela socialista y religión.* México: [s.p.i.], 1936.

________. Justificación de la escuela socialista. *El Maestro Rural,* 1935, *7* (No. 3) (agosto 1°), p. 3.

________. Pensamientos del presidente Cárdenas sobre educación. *El Maestro Rural,* 1935, *6* (No. 1) (enero 1°), pp. 31-32.

________. *Obras.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972. 4 vols.

CARLSON, HARRY J. *The impact of the Cardenas administration on Mexican education* (Doctoral dissertation, University of Arizona). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1963.

CARNOY, MARTÍN. *Enfoques marxistas de la educación.* (Trad. de Sylvia Schmelkes). México: Centro de Estudios Educativos, 1981.

CARR, BARRY. *El movimiento obrero 1910-1929.* México: Sepsetentas, 1970. 2 vols.

________. The development of comunism and marxism in México. A historiographical essay. VI Conference of Mexican and United States historians. Chicago, I11.: September 11, 1981, pp. 1-31.

CARREÑO, ALBERTO M. (Ed.) *Pastorales, edictos y otros documentos del Excmo. y Rvmo. señor doctor Don Pascual Díaz Arzobispo de México.* México: Ediciones Victoria, 1938.

CASTILLOS ISIDRO. *México: sus revoluciones sociales y la educación.* México: Gobierno del Estado de Michoacán, 1976. 5 vols.

CASTLES, STEPHEN Y WÜSTENBERG, WIEBKE. *La educación del futuro.* (Trad. de María Romo Mora). México: Editorial Nueva Imagen, 1982.

CASTRO, EUSEBIO. Tendencias educativas en México. *Historia Mexicana,* 1954, *4* (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 198-217.

________. *Centenario de la Escuela Nacional Preparatoria.* México: [s.p.i.], 1968.

CENICEROS, JOSÉ ÁNGEL. *Glosas históricas y sociológicas.* México: Ediciones Botas, 1966.

CERVANTES IBARROLA, FAUSTINO. Apuntes para la historia del Secretariado Arquidiocesano de Educación. México, 1976 (mimeo).

CÉSPEDES, FRANCISCO. *Informe del profesor Francisco Céspedes sobre su visita a México.* México: Departamento Autónomo de Propaganda y Publicaciones, 1938.

CEVALLOS, MIGUEL ÁNGEL. *La Escuela Nacional Preparatoria. Ensayo crítico.* México: Imprenta Mundial, 1933.

CLARK, MARJORIE RUTH. *La organización obrera en México.* (Trad. de Isabel Vericat). México: Ediciones Era, 1979.

COLE, G. D. H. *Historia del pensamiento socialista.* (Trad. de Rubén Landa). México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

Compilación de la legislación universitaria de 1910 a 1977. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977. 2 vols.

Conferencia Nacional de Educación. México: STERM y CTM, 1939.

Conferencia Pedagógica Comunista. México: [Ediciones Sociales Internacionales] Imprenta Mundial, 1938.

CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL DISTRITO FEDERAL. *Condiciones que deben llenar los libros de texto.* Febrero 12 de 1935. México: Secretaría de Educación Pública, 1936.

________. *Dictámenes. Fines de la educación socialista. Dinámica de la enseñanza. Programas. Libros de Texto. Decretos del Niño. Calendarios* y *horarios escolares. Edificios escolares.* México: Secretaría de Educación Pública, [s.f.].

Consejo Nacional Técnico de la Educación. México: Secretaría de Educación Pública, 1958.

Consideraciones preliminares respecto a los programas para las escuelas primarias de la República Mexicana. México: Secretaría de Educación Pública, 1956.

CÓRDOVA, ARNALDO. *Los maestros rurales como agentes del sistema político en el cardenismo.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1974.

________. *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen.* México: Ediciones Era, 1978.

________. *La política de masas del cardenismo.* México: Editorial Era, 1986.

Coordinación general de educación secundaria y normal. Centros normales regionales. México: [s.p.i.], 1960.

CORREA, EDUARDO J. *E1 balance del cardenismo.* México: Talleres Linotipográficos "Acción", 1941.

________. *Balance del ávila-camachismo.* México: [s.p.i.], 1946.

COUNTS, GEORGE S. *Dare the schools build a new socia1 order?* New York: Teachers College, 1952.

COWART, BILLY F. *The educational philosophy of Jaime Torres Bodet and its implications for Mexican and world education.* (Doctoral dissertation, The University of Texas). Ann Arbor. Mich.: University Microfilms, 1963.

COX M. CATHERINE, assisted by LELA O. GUILLIAN, RUTH H. LIVESAY AND LEWIS M. TERMAN. *Genetic studies of genius. Vol.* 2. The early mental traits of three hundred geniuses. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1926.

CTM. 1936-1941, La. México: Partido Revolucionario Institucional 1981-1982. 2 vols.

CUESTA, JORGE. *Poemas y ensayos.* (Edición dirigida por Jaime García Terrés). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1964. Vol. 4.

CHÁVEZ, EZEQUIEL A. En defensa de la libertad de la enseñanza. *Jus*. *Revista de Derecho y Ciencias Sociales,* 1939, *3* (No. 17) (diciembre 15), pp. 449-468.

CHÁVEZ OROZCO, LUIS. *La escuela mexicana y la sociedad mexicana.* México: Editorial Orientaciones, 1937.

________. La escuela, crisol de la Revolución Mexicana. *Revista Tesis,* 1939, *1* (No. 13), pp. 12-24.

________. La educación de la URSS. Ponencia formulada por México: 1940 (mimeo).

________. La política educativa del Departamento de Asuntos Indígenas, México: *Educación* y *Cultura, I* (No. 3), [s.f.].

CHRISTLIEB, ADOLFO. *Monopolio Educativo o Unidad Nacional.* (2a. ed.). México: Editorial Jus, 1962.

CHRISTLIEB, MARTHA. El surgimiento de la conciencia sindical en el siglo XIX. En *Memoria del primer coloquio regional de historia obrera.* México: CEHSMO, 1977, pp. 41-53.

DANIELS, BLAIR E. *Technical and industrial education in the Public Schools of Mexico City*. Unpublished doctoral dissertation. Temple University, Philadelphia, 1937.

Decimosexto Aniversario de la Ley de Emergencia que instituyó la campaña nacional contra e1 analfabetismo. México: Secretaría de Educación Pública, 1960.

DELMEZ, ALBERT J. *The history of the cultural missions in Mexican education.* (Doctoral dissertation, University of Missouri). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1949.

Departamento de Bibliotecas. México: Secretaría de Educación Pública, 1958. Vol. 2.

DÍAZ, PASCUAL. *Pastorales, edictos y otros documentos del Excmo. Señor ...* (editados por A. M. Carreño). México: Ediciones Victoria, 1938.

DIETRICH, T. *Pedagogía socialista.* Salamanca: Editorial Sígueme, 1976.

DÍEZ DE LA VEGA, CLEMENTE. *Adolfo López Mateos. Vida y obra.* México: Editorial "Terra Nova", 1986.

DIRECCIÓN GENERAL DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR. *Informe de labores y nuevos lineamientos.* México: Secretaría de Educación Pública, 1956.

________. *Seis años de labor educativa, 1952-1958.* México: Talleres de la propia Dirección General, 1958.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA. *Sexto censo de población. 1940. Resumen general.* México: Talleres Gráficos de la Nación 1943.

________. *Séptimo censo de población. 1950. Resumen general.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1953.

________. *Octavo censo de población. 1960. Resumen general.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1962.

Distribución geográfica de la población en la República Mexicana. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.

Does education have a future? The Hague: Martinus Nijhoff, 1975.

DUBLÁN, MANUEL Y LOZANO, JOSÉ MARÍA. *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República.* México: Edición Oficial, 1876, 1887. Vol. 16.

Educación fundamental en México, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1947.

Educación Normal en México, La. Junta Nacional de Educación Normal (mimeo). Ponencias presentadas por los C.C. Delegados. México: Secretaría de Educación Pública, 1954. 4 vols.

Educación Primaria en los Estados y Territorios, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1952-1958.

Educación Pública en México 1934-1940, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1940 [Luis Sánchez Pontón] [volumen único].

Educación Pública en México 1939-1940, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1941.

Educación rudimental en México, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1947.

Educación rural mexicana y sus proyecciones, La. Junta Nacional de Educación Primaria de 1953. México: Secretaría de Educación Pública, 1954.

Educación socialista, producto legítimo de la Revolución Mexicana, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1939.

ENRÍQUEZ, ERNESTO. *Estimación del progreso obtenido en la ejecución del plan nacional para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México.* México: [s.p.i.], 1963.

Escuela normal de especialización, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1960.

Escuela Normal Superior, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1948.

Escuela práctica de Agricultura, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1946.

E*scuela socialista de Sonora, La.* Boletín Anexo. Hermosillo: Imprenta Cruz Gálvez, 1934.

ESQUIVEL, AURELIANO. Problemas del Maestro rural. *El Maestro Rural,* 1938, *11* (No. 5) (mayo), pp. 6-7.

Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México. México: CEE, 1968-1969. 2 vols.

Facultades y escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Las. 1929-1979, 1 (No. 3), pp 9-11

FEDERACIÓN DE AGRUPACIONES DE PADRES DE FAMILIA DEL DISTRITO FEDERAL. *Una interpretación de la verdadera escuela socialista.* México: Consejo de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia del Distrito Federal. 1941.

FISHER, GLENN. *Directed culture change in Nayarit México: analysis of a pilot project in Basic Education.* New Orleans, Lousiana: Middle American Research lnstitute, Tulane University, 1953.

FLAVELL, JOHN H. *La psicología educativa de Jean Piaget.* (Trad. de Marie Thérèse Cevasco). Buenos Aires: Paidós, [1978].

FOLEY, THOMAS EDWARD. Mexico's attempt at social change through socialist education: 1934-1940. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de las Américas, 1962.

FREIRE, PAULO. *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI Editores, 1973 (a).

________. *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores, 1973 (b).

________. *Cartas a Guinea-Bissau.* Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo XXI Editores, 1977.

FUENTE, JULIO DE LA. Educación. En *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad.* México: Instituto Nacional Indigenista, 1964.

GAITSKELL, C. D. and HURWITZ, Al. *Children and their art.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

GALLO MARTÍNEZ, VÍCTOR. *Problemas educativos de México.* México: [Ediciones del Gobierno de Jalisco], 1955.

________. *Estructura económica de la educación mexicana. Problemas y proyecciones económico-demográficas.* México: [s.p.i.], 1959. 2 vols.

________. *Política educativa en México.* México: Secretaría de Educación Pública, 1966.
GAOS, JOSÉ. Opinión acerca de la segunda enseñanza mexicana. *Educación. Revista de Orientación Pedagógica,* 1959, Época II (No. 2) (septiembre), pp. 177-185.
GARCÍA CANTÚ, GASTÓN. *El socialismo en México.* México: Siglo XXI Editores, 1969.
GARCÍA GALLO, GASPAR JORGE. *La concepción marxista sobre la escuela y la educación.* México: Editorial Grijalbo, 1977.
GARCÍA ROJAS, GABRIEL. Estudio Jurídico Constitucional sobre el art. 3° reformado de la Carta Magna. *Jus. Revista de Derecho y Ciencias Sociales,* 1939, *3* (No. 17) (diciembre 15), pp. 477-506.
GARCÍA RUIZ, RAMÓN. La educación rural. *Revista Mexicana de Educación,* 1940, *1* (noviembre), pp. 311-324.
GARCÍA STAHL, CONSUELO. *Síntesis histórica de la Universidad de México.* (2a. ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1975.
GARCÍA TÉLLEZ, IGNACIO. *Socialización de la cultura: seis meses de acción educativa.* México: La Impresora, 1935 (a).
________. *Programa de educación pública para 1935 de acuerdo con los postulados del Plan Sexenal.* [México]: Oficina de Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1935 (b).
________. *La problemática educativa en México.* Comentario y selección de A. Rodríguez Ochoa. México: Ediciones Nueva América, 1969.
GARIBAY ALVAREZ, JORGE. *Ochenta años de los salesianos en México (1892-1972).* Guadalajara, Jal.: [s.p.i.], 1974.
________. *Orígenes de la obra salesiana en México.* Guadalajara, Jal.: [s.p.i.], 1975.
________. Presencia de los salesianos en la Ciudad de México. Inicios 1892-1895. Guadalajara, Jal.: Imprenta Futuro, 1976.
GARRIDO, LUIS JAVIER. *El Partido de la Revolución Institucionalizada.* México: Siglo XXI Editores, 1981.
GAXIOLA FRANCISCO JAVIER. *El presidente Rodríguez.* México: Editorial Cultura, 1938.
GERSTEL DE RUEHLE, ALICIA. *La nueva actitud ante la vida.* México: Ediciones "El Nacional", 1941.
GILL, MARIO. *Sinarquismo: origen y esencia.* (3a. ed.). México: Logos, 1962.
GILLY, ADOLFO. *La revolución interrumpida.* (4a. ed.). México: Ediciones "El Caballito", 1974.
GÓMEZ, MARTE R. y otros. *Jaime Torres Bodet en quince semblanzas.* México: Edición Oasis, 1965.
GÓMEZ MORÍN, MANUEL. *La Universidad de México: la razón de ser y su autonomía.* México:[s.p.i.], 1933.
________. Nuevo capítulo de la lucha contra la persona. *Jus. Revista de Derecho y Ciencias Sociales,* 1939, *3* (No. 17) (diciembre 15), pp. 469-514.
GÓMEZ NAVAS, LEONARDO y otros. *La educación: historia obstáculos y perspectivas.* México: Editorial Nuestro Tiempo, 1967.
GONZÁLEZ, CIRO E. *Problemas educacionales. La escuela nacional de maestros* México: Editorial Normalista, 1936-1937.
GONZÁLEZ, LUIS. *Historia de la Revolución Mexicana: 1934-1940. Los artífices del cardenismo.* México: El Colegio de México, 1979, Vol. 14.

________. *Historia de la Revolución Mexicana. 1934-1940. Los días del presidente Cárdenas.* México: El Colegio de México, [1981], Vol. 15.

GONZÁLEZ, LUIS, con la colaboración de MONROY, GUADALUPE y MURO, LUIS. *Fuentes de la Historia Contemporánea de México. Libros y Folletos III. [Parte Séptima. Educación].* México: El Colegio de México, 1962.

GONZÁLEZ, MANUEL. Los consejos de educación primaria; sus objetivos generales. *Educación,* 1938, *2* (No. 8) (enero), pp. 10-11.

________. Los caracteres generales de la escuela socialista. *Educación* 1938, *5* (No. 8) (enero), pp. 12-14.

GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO. *La democracia en México.* México: Ediciones Era, 1969.

GONZÁLEZ PEDRERO, ENRIQUE (Coordinador). *Los libros de texto gratuitos.* México: [Comisión Nacional de Libros de Texto] [1982].

GONZÁLEZ RAMÍREZ, MANUEL R. *La Iglesia Mexicana en cifras.* México: Editorial Centro de Investigación y Acción Social, 1969.

GROUSSET, BERNARDO A. y MEISSONNIER, ANDRÉS. *La Sa1le en México (1921-1947).* México: Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1983. Vol. 2.

GUAL VIDAL, MANUEL. *Diez discursos sobre educación: programa educativo del licenciado Miguel Alemán.* México: Departamento de Publicidad y Propaganda, 1947.

________. *Programa educativo del licenciado Miguel Alemán, presidente de los Estados Unidos Mexicanos y dieciseis discursos sobre educación pronunciados por Manuel Gual Vidal,* Secretario de Educación Pública. México: Departamento de Prensa y Publicidad, 1947.

GUICHARD, JEAN. *El marxismo teoría y práctica de la revolución.* (Trad. de José M. Llanos). Bilbao: Desclée de Brouwer, 1975.

GUTIÉRREZ CASILLAS, JOSÉ. *Jesuitas en México durante el siglo XX.* México: Editorial Porrúa, 1981.

GUZMÁN, JOSÉ TEÓDULO. *Alternativas para la educación en México.* México: Ediciones Gernika, 1978.

HAKE, BARRY J. *Education and social emancipation.* The Hague: Martinus Nijhoff, 1975.

HAMAIDE, A. *La méthode de Decroly.* Neuchâtel: Delachau et Niestlé, 1922.

HAMON, JAMES L. *The ideology of the Mexican Revolution: pragmatism and socialism.* (Doctoral dissertation, University of Notre Dame). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1971.

HANSEN, ROGER D. *La política del desarrollo mexicano.* (Trad. de Clementina Zamora). México: Siglo XXI Editores, 1983.

HEDERINGTON, H. *University autonomy.* Paris: International Association of Universities, 1965.

HENNESSY, T.C. *Values and moral development.* New York: Paulist Press, 1976.

Hermanos maristas en México Los. (2a. ed.) (2a. etapa) 1914-1938. México: Editorial Progreso, Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1982. 2 vols.

HERNÁNDEZ CHÁVEZ, ALICIA. *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La mecánica cardenista*. México: El Colegio de México, 1979.

HERNÁNDEZ LUNA, JUAN. "Polémica de Caso contra Lombardo sobre la Universidad". *Historia Mexicana,* 1969, *19* (No. 1) (julio-septiembre), pp. 87-104.
HERNÁNDEZ MEDINA, A. y NARRO R., LUIS (coordinadores). *Cómo somos los mexicanos*. México: Centro de Estudios Educativos y CREA, 1987.
HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO. *La escuela y el medio.* México: SEP, 1945.
HERRERA Y MONTES LUIS. *La orientación vocacional en la segunda enseñanza.* México: Secretaría de Educación Pública, 1960.
________. *Sicología del aprendizaje y los principios de la enseñanza.* México: SEP, 1963.
HILGARD, ERNEST R. AND BOWER, GORDON H. *Theories of learning.* (3a. ed.). New York: Appleton Century Crofts, [1966].
HINOJOSA, ROBERTO. *Justicia social en México. II. Congreso de Estudiantes Socialistas de México,* México: [s.p.i.], 1935.
HIRST, PAUL. The locial and psychological aspects of teaching. En R.S. Peters. *The concept of education.* London: Routledge and Kegan Paul, 1968.
Historia de la Educación Pública en México. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 1981.
Historia documental del Partido de la Revolución 1929-1932. México: Partido Revolucionario Institucional, 1982. 4 vols.
HOLT, JOHN. *How children learn.* New York: Pitman, 1967.
HUGHES, LLOYD H. *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa.* Paris: UNESCO, 1951.
________. *CREFAL forjador de líderes de educación fundamental.* Pátzcuaro, 1958.
IBARROLA, MARÍA DE. *La enseñanza media en México 1900-1968. Guía biblográfica.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1970.
Idealismo vs. materialismo dialéctico. Caso-Lombardo. México: Universidad Obrera, 1963.
Informe del Departamento de Misiones Culturales correspondiente al ejercicio de 1946 a 1947. México: Departamento de Misiones Culturales, 1947.
Informe del movimiento educativo en México 1962-1963. XXVI Conferencia Internacional de Instrucción Pública. México: Ediciones Oasis, 1963.
Informe para la tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación que presenta el gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. México: Secretaría de Educación Pública, 1963.
Informe sintético que rinde el C. secretario de Educación Pública al C. presidente de la República, sobre las labores comprendidas del 1° de septiembre de 1957 al 31 de agosto de 1958. México: Secretaría de Educación Pública, [s.f.].
Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. México: Secretaría de Educación Pública, 1945.
INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO. *Teoría y aplicación de la reforma educativa.* México: Secretaría de Educación Pública, 1963.
Instrucción sobre libertad cristiana y liberación. México: Ciudad del Vaticano, 1986.
Jardines de niños y escuelas primarias: orientaciones generales para interpretar y ejecutar los programas. México: Secretaría de Educación Pública, 1937.

JERSILD, ARTHUR T. *Child psychology.* (6th. ed.). Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall, 1968.

JOHNSON, TONI W. *Philosophy for children: An approach to critical thinking.* Bloomington, Ind.: Phi-Delta-Kappa Educational Foundation, 1984.

Junta Nacional de Educación Normal. México: Secretaría de Educación Pública, 1954. 2 vols.

KELLY, MARÍA ANN, C. S. J. *A chapter in Mexican Church-State relations: socialist education.* (Doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, D.C.). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1975.

Khruschev remembers (with an introduction, commentary and notes by Edward Crankshaw). Boston: Little Brown, 1970.

KRAUSE, ENRIQUE. *Lázaro Cárdenas, general misionero.* México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

LANDERRECHE, JUAN. Anticonstitucionalidad del artículo 3° y de su reglamentación en proyecto. *Jus. Revista de Derecho y Ciencias Sociales,* 1939, (No. 17) diciembre 15), pp. 565-574.

LARA Y TORRES, LEOPOLDO. *Documentos para la historia de la persecución religiosa en México.* Editados por S. Abascal). México: Editorial Jus, 1954.

LARIOS GAYTÁN ALBERTO. *Informe que rinde el secretario del Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ante el VII Congreso Nacional Ordinario.* México: Editorial del Magisterio, 1964.

LARROYO, FRANCISCO. Lineamientos para la reorganización de la Segunda Enseñanza. *Educación. Revista de Orientación Pedagógica,* 1959, 2a. época (No. 2) (septiembre), pp. 151-161.

LATAPÍ, PABLO. *Diagnóstico educativo nacional.* México: Centro de Estudios Educativos, 1964.

________. *Educación Nacional y Opinión Pública.* México: Centro de Estudios Educativos, 1965.

________. *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972*. México: Centro de Estudios Educativos, 1973.

________. Reformas educativas en los cuadro últimos gobiernos (1952-1978). *Revista del Comercio Exterior*, 1975, *25* (No. 12) (diciembre), pp. 1323- 1333.

________. *Temas de política educativa (l976-1978)* J México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

LEAL, MIGUEL. *Los nuevos programas de educación primaria.* México: Secretaría de Educación Pública, *1* (No. 1), 1961.

LEDIT, JOSEPH. *El frente de los pobres.* México: Ediciones Paulinas, 1957.

LEÓN LÓPEZ, ENRIQUE G. *El Instituto Politécnico Nacional origen y evolución histórica.* México: Secretaría de Educación Pública, [l975].

LERNER, VICTORIA. "El reformismo de la década de 1930 en México". *Historia Mexicana* 1976, *26* (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 188-215.

________. *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La educación socia1ista.* México: El Colegio de México, 1979 (a).

________. Historia de la reforma educativa, 1933-1945. *Historia Mexicana* 1979 (b), *29* (No. 1) (julio-septiembre), pp. 91-132.

Ley de escalafón del magisterio de educación primaria federal. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1936.

LIPPMAN, MATTHEW, *Harry Stottlemeir discovery.* Upper Montclair, N. J.: First Mountain Foundations, 1982.

LIPPMAN, MATTHEW AND SHARP, ANN MARGARET. *Philosophy in the classroom.* Philadelphia: Temple University Press, 1980.

LIST ARZUBIDE, GERMAN. *Práctica de la educación irreligiosa para uso de las escuelas primarias y nocturnas para obreros.* México: Ediciones Integrales, 1934.

LOMBARDO TOLEDANO, HUMBERTO. El aspecto administrativo. *Revista Mexicana de Educación,* 1940, *1* (noviembre), pp. 286-290.

LOMBARDO TOLEDANO, VICENTE. *El problema de la educación en México.* México: Editorial Cultura, 1924.

________. *La libertad sindical en México.* México: [s.p.i.]. 1927.

________. *El Plan Sexenal del Gobierno del Partido Nacional Revolucionario.* México: [s.p.i.], 1934.

________. *La doctrina socialista y su interpretación en el artículo 3°.* México: Editorial Futura, 1935.

________. *Una ojeada a la* crisis *de la educación en México.* México: Universidad Obrera de México:, 1958.

LÓPEZ APARICIO, ALFONSO. *El movimiento obrero en México.* México: Editorial Jus, 1958.

LÓPEZ ROSADO, DIEGO. *Historia económica de México.* México: Editorial Pomarca, 1965, Vol. 2.

LOYO, ENGRACIA. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano.* México: Secretaría de Educación Pública, 1985.

LOYO BRAMBILA, AURORA. *El movimiento magisterial en México.* México: Ediciones Era, 1979.

MABRY, DONALD J. *The Mexican University and the State: Student conflicts 1910-1971.* Texas A and M University Press, 1982.

MANACORDA, M. A. *Marx y la pedagogía moderna* (Trad. de Prudencia Comes). Barcelona: Oikos-Tau Ediciones, 1969.

MANCISIDOR, RAIMUNDO. *The progressist government of General Lazaro Cardenas through text books, 1935-1940.* México: [Secretaría de Educación Pública], 1940.

________. *Acción realizada por la oficina Editora Popular 1935-1940.* México: Secretaría de Educación Pública, 1941.

MANRÍQUEZ Y ZÁRATE, JOSÉ DE JESÚS. *El socialismo.* México: Ediciones PAGF, 1936.

________. *Luchando contra la bestia.* San Antonio Texas: [s.p.i.], 1938.

MÁRQUEZ, AGUSTÍN O. *Ávila Camacho, el presidente caballero.* México: [s.p.i.], 1942.

MÁRQUEZ ANDAZOLA, VÍCTOR. *La Misión Cultural* y *el Progreso Rural.* México: Ediciones Populares, 1947.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, ALEJANDRO. La educación elemental en las etapas del desarrollo y subdesarrollo en México, 1865-1965. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, 1974, 4 vols.

MAYO, SEBASTIÁN. *La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional*. Rosario. Argentina: Editorial BEAR, 1964.

MCFARLAND, CHARLES S. *Chaos in Mexico. The conflict of Church and State.* New York: Harper and Brothers, 1935.

MCVICKER-HUNT, J. *Intelligence and experience.* New York: The Ronald Press, 1961.

_________. Psychological development and early experience. *Annual Review of Psychology,* 1979, *30,* pp. 103-143.

MEDELLÍN, RODRIGO A. Y MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS. *Ley Federal de Educación. Texto y un comentario.* México: Centro de Estudios Educativos, 1973.

MEDIN, TZVI. *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas.* (6a. ed.). México: Siglo XXI Editores, 1979.

MEDINA, GUILLERMO A. *CREFAL: Presencia* y *acción en América Latina y el Caribe.* México: [Talleres Gráficos del CREFAL], 1986.

MEDINA, LUIS. Albores del movimiento obrero en México. *Historia y sociedad* (1965, *4* (invierno), pp. 28-57.

________. *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952. Del cardenismo al avila-camachismo.* México: El Colegio de México, [1978], Vol. 18.

________. *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952. Civismo y modernización del autoritarismo.* México: El Colegio de México, [1979], Vol. 20.

MEETH, E. Interdisciplinary studies; a matter of definition. *Change* 1978, *10* (august), pp. 10-14.

MEISSONNIER, ANDRÉS. La *Salle en México.* México: [Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva], 1982. 2 vols.

Memoria de Labores del Instituto Nacional de Bellas Artes. México: Secretaría de Educación Pública, 1958.

Memoria de la Conferencia Nacional de Educación. México: Confederación de Trabajadores Mexicanos, 1939.

MEMORIA DE LA JUNTA NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *La educación rural mexicana y sus proyecciones.* México: Secretaría de Educación Pública, 1953.

Memoria de la Oficina Auxiliar de Misiones Culturales 1942. México: Departamento de Misiones Culturales, 1942.

Memoria de la Primera Junta de Estudio y Planteamiento del Sistema de Educación Nocturna para Adultos en el Distrito Federal. México: Secretaría de Educación Pública, 1950.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1935-agosto de 1936. Presentada al H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1936. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1936-agosto de 1937. Presentada el H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1937. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1937-agosto de 1938. Presentada el H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1938. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1938-agosto de 1939. Presentada el H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1939. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1939-agosto de 1940. Presentada el H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1940. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. licenciado Manuel Gual Vidal, 1947-1948. México: Secretaría de Educación Pública, 1948.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. licenciado Manuel Gual Vidal, 1949-1950. México: Secretaría de Educación Pública, 1950.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. licenciado Manuel Gual Vidal, 1950-1951. México: Secretaría de Educación Pública, 1951.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Licenciado Manuel Gual Vidal, 1951-1952. México: Secretaría de Educación Pública, 1952.

Memoria del Primer Seminario de Educación para Inspectores Técnicos del Distrito Federal. México: Secretaría de Educación Pública, Agrupación de Inspectores Técnicos de Educación Primaria, 1963.

Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal. Monterrey, N.L.: [Gobierno del Estado de Nuevo León], 1945.

Memoria del Tercer Seminario de Educación Rural. La Piedad, Mich. Secretaría de Educación Pública, 1959.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública al 31 de agosto de [1932], 1933. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933, 3 vols.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública al 31 de agosto de [1933], 1934. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1934, 3 vols.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública al 31 de agosto de [1934], 1935. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1935, 2 vols.

MENA, JOSÉ DE LA LUZ. *Educar, trabajando a base de libertad.* (2a. ed.). Jalapa: Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado de Veracruz, 1926 (a).

________. *Escuela racionalista. De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado.* (2a. ed.). Jalapa, Ver.: Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado, 1926 (b).

________. *Sólo la escuela racionalista educa.* Mérida: [s.p.i], 1930.

________. *La escuela racionalista, doctrina y método.* Mérida: [s.p.i.], 1936.

________. *La escuela socialista: su desorientación y fracaso.* México: [s.p.i.], 1941.

MENDIZÁBAL, MIGUEL OTHÓN DE. *Historia económica y social de México.* México: Instituto de Orientaciones Socialistas, 1935.

MENDOZA ÁVILA, EUSEBIO. *El Politécnico. Las leyes y los hombres.* (Reseña histórica y recopilación de la legislación educativa en México (1551-1974). México: B. Costa-Amic Editor, 1975. 7 vol.

México a través de los informes presidenciales. La educación pública. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

México en la cultura. México: Secretaría de Educación Pública, 1962.

México y la cultura. México: Secretaría de Educación Pública, 1946.

MEYER, JEAN. La cristiada. En *Extremos de México. Homenaje a don Daniel Cosío Villegas.* México: El Colegio de México, 1973 (a).

________. *La Revolución Mexicana 1910-1940.* Barcelona: Dopesa, 1973 (b).

________. *El sinarquismo, ¿un fascismo mexicano?* México: Editorial Joaquín Mortiz, 1979.

________. *La cristiada I. La guerra de los cristeros.* (Trad. de Aurelio Garzón del Camino) (7a. ed.). México: Siglo XXI Editores, 1980. Vol. 1.

________. *La cristiada 2. El conflicto entre la iglesia y el estado.* (Trad. de Aurelio Garzón del Camino) (7a. ed.). México: Siglo XXI Editores, 1981.

MEYER. LORENZO. *México y los Estados Unidos en el conflicto petro1ero* México: El Colegio de México, 1972.

________. *Historia de la Revolución Mexicana. Los inicios de la institucionalización. La política del maximato.* México: El Colegio de México, 1978. Vol. 12.

MIALARET, GASTON ET VIAL, JEAN. *Histoire mondiale de l'éducation.* Paris: Presses Universitaires de France, 1981. 4 vols.

MICHAELS, ALBERT. Cárdenas y la lucha por la independencia de México. *Historia Mexicana,* 1968, *18* (No. 1) (julio-septiembre), pp. 56-78.

MILLON, ROBERT P. *Vicente Lombardo Toledano. An intelectual biography of a mexican marxist.* (Doctoral dissertation, University of North Carolina): Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1963.

________. *Mexican marxist: Vicente Lombardo Toledano.* Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina Press, 1966.

MIÑANO GARCÍA, MARX H. *La educación rural en México.* México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1945.

MONSON, ROBERT A. *Right-wing politics in Mexican education: the text-book controversy.* (Doctoral dissertation, Georgetown University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1969.

MONZÓN, LUIS G. *Detalles de la educación socialista implantables en México.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1936.

MOORE, T. W. *Educational theory.* An introduction. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

MORA FORERO, JORGE. La ideología educativa del régimen cardenista (Tesis inédita doctoral). El Colegio de México, 1976.

________. Los maestros y la práctica de la educación socialista. *Historia Mexicana,* 1979, *24* (No. 1) (julio-septiembre), pp. 133-162.

MORENO G., JUAN MANUEL; POBLADOR, ALFREDO Y DEL RÍO, DIONISIO. *Historia de la educación.* México: Paraninfo, 1984.

MORRISON W. H. C. *The practice of teaching in the secondary school.* Chicago: University of Chicago Press, 1931.

MOTO SALAZAR, EFRAÍN. Breve crítica a la reforma del artículo 3° constitucional. (Tesis inédita de licenciatura en Derecho). Universidad Autónoma de México. México, 1934.
MULTERER, RAYMOND T. *The socialist education movement and its impact on Mexican education 1930-1948.* (Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1974.
MUÑIZ HERNÁNDEZ, CONSUELO. *La educación normal rural en México.* México: Editorial Mimeográfica, 1954.
MUÑOZ BATISTA, JORGE. Reflexiones sobre algunos elementos valorales y criterios para la determinación de tendencias deseables de cambio social. *Revista del Centro de Estudios Educativos,* 1973, *3* (No. 3), pp. 121-177.
MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS Y ULLOA, MANUEL I. *Estudio sobre las escuelas particulares del Distrito Federal.* México: Centro de Estudios Educativos, 1966. 2 vols.
MURILLO, GUILEBALDO. *Inconstitucionalidad del artículo 3° de 1a Constitución Federal; estudio presentado por el licenciado Guilebaldo Murillo.* México: (Publicaciones de la Academia Mexicana de Jurisprudencia y Legislación, correspondiente de la de España), 1940.
MURSELL, J. J. *Educational Psychology.* New York: Norton, 1939.
________. *Successful teaching.* New York: McGraw-Hill, 1946.
________. *Developmental teaching.* New York: McGraw-Hill, 1949.
The psychology of secondary school teaching. New York: Norton, [s.f.].
NUNCIO, ABRAHAM. *El PAN. AIternativa de poder o instrumento de la oligarquía empresarial.* México: Editorial Nueva Imagen, 1986.
Obra educativa en el sexenio 1940-1946, La. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1946.
Obra educativa en el sexenio 1958-1964, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1964.
OBREGÓN, ALVARO. El problema agrario. Versión taquigráfica del cambio de impresiones tenido por el presidente electo, con un numeroso grupo de diputados al Congreso de la Unión, Octubre de 1920. México: [s.p.i.], [s.f.].
________. *Discursos de ...* México: Biblioteca General de la Dirección General de Educación Militar, 1932. 2 vols.
Ocurso del Episcopado Nacional al señor presidente de la República. México: [s.p.i.], 1935.
OFICINA DE PRENSA DE LA PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. *Miguel Alemán. Biografía de su obra, 1946-1952.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1952.
OLMEDO, DANIEL. *Historia de la Iglesia Católica.* (4a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1985.
Orientaciones y normas dadas por la Santa Sede y por el Excmo. y Rvmo. señor Delegado Apostólico. Mayo 12 de 1935. San Antonio, Tex.: Imprenta Mundial, 1938.
ORTÍZ MONASTERIO, XAVIER. *Jaime Castiello. Maestro y guía de la juventud universitaria.* México: Editorial Jus, 1956.
PALOMERA, ESTEBAN J. *La obra educativa de los jesuitas en Guadalajara 1586-1986.* México: Universidad Iberoamericana, 1986.
PARTIDO COMUNISTA DE MÉXICO. *Hacia una educación al servicio del pueblo: resoluciones y principales estudios presentados en la Conferencia Pedagógica del Partido Comunista.* México: Imprenta Mundial, 1938.

PASSMORE, JOHN. On teaching to be critical. En Peters, R. S. *The Concept of education.* London: Routledge and Kegan Paul, 1968.

PATIÑO ARIAS, PATRICIO. Los libros del área de ciencias sociales en los programas de 1957 y 1960. En González Pedrero, Enrique (Coordinador). *Los libros de Texto gratuitos.* México: [Comisión Nacional de Libros de Texto], [1982].

PATTERSON, C. H. *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación.* (Trad. de P. Rivera). México: Editorial El Manual Moderno, 1982.

PELLICER DE BRODY, OLGA Y REYNA, JOSÉ LUIS. *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1952-1960. El afianzamiento de la estabilidad política.* México: El Colegio de México, [1978]. Vol. 22.

PELLICER DE BRODY, OLGA Y MANCILLA, ESTEBAN. *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1952-1960. El entendimiento con los Estados Unidos y Ia gestación del desarrollo estabilizador.* México: El Colegio de México, [1978]. Vol. 23.

PERAZA GAUDENCIO. *La escuela socialista.* Mérida: Imprenta y Linotipo El Porvenir, 1935.

PÉREZ TAYLOR, RAFAEL. *El socialismo en México.* México: Editorial Popular de los Trabajadores, 1976.

PETERS, R. S. *Desarrollo moral y educación moral.* (Trad. de E. L. Suárez). México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

PÍO XI. Encíclica "Firmissimam constantiam" (marzo 28 de 1937). *Coleccción completa de encíclicas pontificias.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1952, pp. 1457-1466.

PINEDA, ZORAIDA. *Educación de párvulos en México.* (3a. ed.). México: Fernández Editores, 1964.

PINKEVICH, ALBERTO. *La nueva educación en la Rusia Soviética.* (Trad. de R. Cansinos-Assens). Madrid: M. Aguilar, Editor, 1931.

PISTRAK, M. M. *Les problèmes fondamentaux de l'école du travai1.* (Publié par P.A. Rey-Herme). [Bruxelles]. Desclée de Brouwer, [1973].

Plan de acción de la Escuela Primaria Socialista. México: Secretaría de Educación Pública, 1935.

Plan de estudios programas reglamentos y disposiciones técnicas y administrativas distadas en los años 1939-1940, para las Escuelas Regionales Campesinas. México: Secretaría de Educación Pública, 1940.

Plan de estudios y programas de educación normal urbana aprobados por el Consejo Nacional Técnicos de la Educación. (2a. ed.). México: [s.p.i.], 1964.

Plan Nacional para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México. México: Secretaría de Educación Pública, 1959.

Plan sexenal del gobierno del Partido Nacional Revolucionario. México: [s.p.i.], 1934.

PORTES GIL, EMILIO. *Quince años de política mexicana.* México: Ediciones Botas, 1954.

________. *Autobiografía de la Revolución Mexicana.* México: Instituto Mexicano de Cultura, 1964.

Posibilidades educativas para los alumnos que terminan su instrucción primaria. México: Departamento Editorial de Publicidad, 1941.

PRIETO, VÍCTOR. *El socia1ismo en México.* México: Imprenta Mundial, 1935.

Primer Congreso Marista de Educación en México. México: [s.p.i.], 1967.
Principios y bases para la formación de un programa sobre educación socialista. México: Secretaría de Educación Pública, 1936.
Problema educativo en México El. México: Secretaría de Educación Pública, 1962.
Programa para las escuelas primarias de la República Mexicana. México: Secretaría de Educación Pública, 1941.
Programas para las escuelas primarias del Distrito Federal. México: Secretaría de Educación Pública, 1940.
Programa para las escuelas primarias de la República Mexicana. México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1944.
Programas para las escuelas primarias de la República Mexicana. México: Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal. Consejo Consultivo, 1957.
Programas para las escuelas primarias rurales. México: Secretaría de Educación Pública, 1937.
Pruebas finales de sexto año. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1936.
QUIROZ MARTÍNEZ, MANUEL. *Cinco problemas de educación nacional en relación con la escuela socialista.* México: Linotipografía de la Escuela Industrial Vocacional, 1934.
RABY, DAVID L. Los maestros rurales y los conflictos sociales en México, 1931-1940. *Historia Mexicana,* 1968, *18* (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 190-226.
________. Los principios de la educación rural en México: El caso de Michoacán 1915-1919. *Historia Mexicana,* 1973, *22* (No. 4) (abril-junio), pp. 555-576.
________. *Educación* y *revolución social en México.* (Trad. de Roberto Gómez Ciriza). México: Sepsetentas, 1974.
RADVANYI, LÁSZLÓ. *Medición de la eficacia de la educación básica. Encuesta sobre los resultados del ensayo piloto de educación básica de la UNESCO en el Valle de Santiago Nay.* México: Casa Editorial Las Ciencias Sociales, 1951.
RAMA, CARLOS M. *Las ideas socialistas en el siglo X1X.* Buenos Aires: Ediciones Iguazú, [1966].
RAMÍREZ, RAFAEL. *Técnica de la enseñanza.* México: Escuela Nacional de Maestros, 1970.
________. *La escuela rural mexicana.* México: Sepsetentas, 1976.
RAMÍREZ LÓPEZ, I. G*énesis de la escuela rura1 mexicana.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1947.
RAMÍREZ ZETINA, CARLOS. El problema de la enseñanza, monopolio y sectarismo. *Jus. Revista de Derecho y Ciencias Sociales* 1939, *3* (No. 17) (diciembre 15), pp. 553-564.
RAMOS, SAMUEL. Veinte años de educación en México. En *Obras Completas.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1976, Vol. 2.
RAMOS PEDRUEZA, RAFAEL. *La lucha de clases a través de la historia de México.* México: [s.p.i.], 1941.
RAVAGLIOLI, FABRIZIO. *Perfil de la teoría moderna de la educación.* México: Editorial Grijalbo, 1984.
Recopilación agraria. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1924.
Reforma educativa I. El planeamiento. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1962.

Reforma educativa 2. Los libros de texto gratuitos y las corrientes del pensamiento nacional. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1962.

Reforma educativa 3. Educación en el trabajo y *para el trabajo.* México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1963.

Reforma educativa y la enseñanza secundaria, La. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1935.

Reglamento de las condiciones de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública. México: Secretaría de Educación Pública, 1958.

Reglamento del artículo 3° constitucional sobre escuelas particulares primarias, secundarias y normales. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1935.

REYES, ALFONSO, La Cartilla Moral. En *Obras Completas.* México: Fondo de Cultura Económica, 1979, Vol. 20, pp. 483-509.

REYES ROSALES, JERÓNIMO. *La reforma educativa mexicana.* Xalapa, Ver.: Casa Ramírez, Editores, 1963.

RHODAKANATY, PLOTINO C. *Escritos.* México: Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, 1976.

RISIERI, FRONDIZI *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

RIVA PALACIO, VICENTE (Ed.). *México a través de los siglos.* (6a. ed.). México: Editorial Cumbre, [1953].

ROCHELI, ABRAHAM. Lázaro Cárdenas. Ideología y política educativa (la escuela socialista). (Tesis inédita doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, 1974.

RODRÍGUEZ, CRISTÓBAL. *Banderillas de fuego. Libro de doctrina desfanatizante.* Tepic, Nay.: Talleres Gráficos del Estado, 1938.

ROSA PÉREZ, JOSÉ DE JESÚS DE LA. *La escuela socialista [mexicana]* México: Imprenta a su orden, 1935.

RUIZ, EDUARDO RAMÓN. *El reto de la pobreza y del analfabetismo.* México: Fondo de Cultura Económica. 1963.

RUÍZ Y FLORES, LEOPOLDO. *Orientaciones y normas.* San Antonio, Texas: Imprenta Mundial, 1935.

RUEHLE [RUELE O RUHLE] OTTO. *El niño proletario.* México: Ediciones "El Nacional", 1941.

RYAN, BRUCE A. *Keller's personalized system of instruction: an appraisal.* Washington, D.C.: American Psychological Association, 1974.

SALAZAR, JUAN B. *Finalidades, organización y programa de actividades para las escuelas primarias urbanas del Estado de Veracruz.* Jalapa, Ver.: Talleres Gráficos del Estado, 1934.

________. *Bases de la escuela secundaria socialista.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1936.

________. *La escuela secundaria socialista: características, finalidades y organización.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1935.

SALAZAR, ROSENDO. *Líderes y sindicatos.* México: Ediciones T. C. Modelo, 1953.

SALAZAR MALLÉN, RUBÉN. *El secretario de Educación Pública en la Cámara de Diputados.* México: [s.p.i.], 1943.

SALCEDO AQUINO, ROBERTO. El desarrollo de los libros de texto gratuitos. En González Pedrero, Enrique (Coordinador). *Los libros de texto gratuitos.* México: [Comisión Nacional de Libros de Texto], [1982], pp. 31-41.

SÁNCHEZ, ENRIQUE W. Apuntes históricos sobre el movimiento sindical del magisterio nacional. En *Conferencias regionales de orientación sindical.* México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, 1966, pp. 59-60.

SÁNCHEZ, GEORGE I. *Mexico: a revolution by education.* New York: Viking Press, 1936.

SÁNCHEZ MEDAL, RAMÓN. *El derecho de educar en la escuela.* México: Editorial Jus, 1963.

________. *En defensa de los derechos de los padres de familia* (2a. ed.). México: Editorial Jus, 1964.

________. *Hacia la reforma de las leyes sobre educación.* México: [Editorial Jus], 1966.

SÁNCHEZ PONTÓN, LUIS. *Corrientes educativas modernas.* México: [s.p.i], 1935.

________. *Hacia la escuela socialista; la reforma educacional en México.* México: Editorial Patria, 1935.

________. La reforma educacional en México (conclusión). *Educación* 1938, *2* (No. 8) (enero), pp. 47-50.

SARABIA, FELIPE. *Pueblos y culturas de Mesoamérica.* México: Ediciones Era, 1967.

SARUP, MADAN. *Marxism and education.* London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

SECRETARÍA DE INDUSTRIA Y COMERCIO. *Fundamento estadístico del plan de once años de educación primaria.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1961.

________. *Seis años de gobierno al servicio de México.* México: Secretaría de Educación Pública, 1940.

________. *Seis años de labor [1952-1958].* Dirección General de Asuntos Indígenas. México: Secretaría de Educación Pública, [1958].

Segunda Enseñanza. México: Secretaría de Educación Pública, 1952-1958.

Segundo Congreso Nacional de Educación Normal. México: Escuela Normal Superior, 1948.

SEPÚLVEDA, MARÍA MANUELA. La política educativa y las escuelas rurales en la década de los 30. El caso de las escuelas regionales campesinas en 1936. (Tesis inédita de licenciatura). Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1976.

SHULGOVSKI, ANATOLI. *México en la encrucijada de su historia* (primera lucha liberadora antiimperialista del pueblo mexicano en los años treinta y la tentativa de México ante el camino de su desarrollo). México: Cultura Popular, 1972.

SIERRA, AUGUSTO S. *Las misiones culturales.* México: Sepsetentas, 1973.

SIMPSON, EYLER N. *The ejido. Mexico's way out.* Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1937.

SOTELO INCLÁN, JESÚS. La educación socialista. En *Historia de la Educación Pública en México.* México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 1981.

Soviet Education Programs. U. S. Department of Health Education and Welfare. Office of Education. Bulletin (No. 17), Washington, D.C., 1960.

STANDING, E. M. *La revolución Montessori en la educación.* (Trad. de Ana Shapiro de Zagury). México: Siglo XXI Editores, 1980.

STERN, W. Die psychologischen Methoden der Intelligenz-prüfung. En F. Shuman (Ed.). *Bericht über den U. Kongress für experimentelle Psychologie. (*Leipzig: Barth, 1912 pp. 1-102).

SUCHODOLSKY, BODGAN. *Teoría marxista de la educación.* (Trad. de María Rosa Borras). México: Editorial Grijalbo, 1965.

SWADESH, MORRIS [MAURICIO]. Ochenta lenguas autóctonas. En Carmen Cook de Leonard. *Esplendor de México antiguo.* México: Centro de Investigaciones Antropológicas, 1959, Vol. I.

________. *La lingüística como instrumento de la prehistoria.* (Trad. de Leonardo Enrique). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1960.

________. *Elementos del tarasco antiguo.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1969.

TANNENBAUM, FRANK. Lázaro Cárdenas. *Historia Mexicana,* 1960, *10* (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 332-341.

TARACENA, ALFONSO. *La revolución desvirtuada.* México: B. Costa-Amic Editor, 1966, *2* (año 1934); 1966, *3* (año 1935).

TAUBES, GARY AND GLENN GARILEC. Special Report. How good is Soviet science? *Discover,* 1986, *7* (No. 8) (august), pp. 35-39.

TENA RAMÍREZ, FELIPE. *Leyes fundamentales de México 1808-1978.* (8a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1978.

TERMAN, LEWIS M. AND ODEN, MELITA H. *Genetic studies of genius.* Vol. 4. The gifted child grows up: Twenty five-years follow-up of a superior group. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1947.

________. *Genetic studies of genius. Vol.* 5. The gifted group at mid-life: thirty five years follow-up of the superior child. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1959.

TIRADO BENEDÍ, DOMINGO. *Bases para una técnica de la educación.* [México]: [Serie Ciencia y Técnica], [1942].

________. *El problema de los fines generales de la educación y la enseñanza.* México: Fernández Editores, 1955.

TORRE DE OTERO, MARÍA LUISA DE LA. *El folklore en México. El arte popular y el folklore aplicado a la educación.* México: [s.p.i.], 1933.

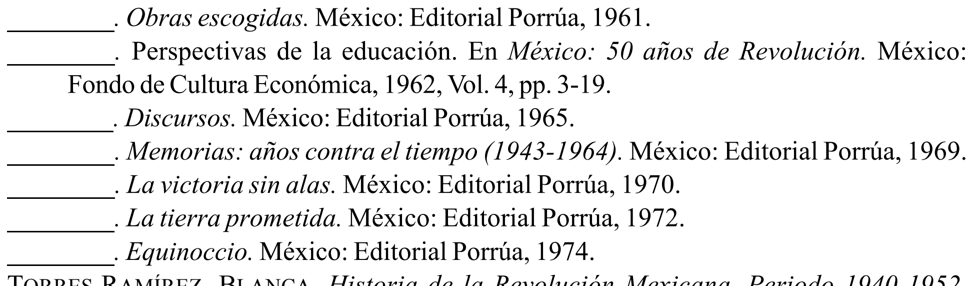
TORRES, ELENA. *Fragmentos. Nexo Internacional.* México: [Editorial Libros de México], 1964.

TORRES BODET, JAIME. *Educación mexicana.* México: Secretaría de Educación Pública, 1944 (a).

________. *La escuela mexicana. Discursos, documentos y entrevistas. Exposición de la doctrina educativa.* México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1944 (b).

________. *Tiempo de arena.* México: Fondo de Cultura Económica, 1955.

________. *Fundamento estadístico del plan de once años de educación primaria.* México: [s.p.i.], 1959.



________. *Obras escogidas.* México: Editorial Porrúa, 1961.

________. Perspectivas de la educación. En *México: 50 años de Revolución.* México: Fondo de Cultura Económica, 1962, Vol. 4, pp. 3-19.

________. *Discursos.* México: Editorial Porrúa, 1965.

________. *Memorias: años contra el tiempo (1943-1964).* México: Editorial Porrúa, 1969.

________. *La victoria sin alas.* México: Editorial Porrúa, 1970.

________. *La tierra prometida.* México: Editorial Porrúa, 1972.

________. *Equinoccio.* México: Editorial Porrúa, 1974.

Torres Ramírez, Blanca. *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952. México en la Segunda Guerra Mundial.* México: El Colegio de México, [1979], Vol. 19.

Torres Septién, Valentina. *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet.* México: Ediciones El Caballito, 1985.

Townsend, William Cameron. *Lazaro Cardenas, Mexican democrat.* Ann Arbor, Mich.: George Wahr Publishing Company, 1952.

________. *Lázaro Cárdenas, demócrata mexicano.* México: Editorial Grijalbo, 1954.

Ulloa Manuel. El totalitarismo mexicano y los totalitarismos extranjeros. *Jus. Revista de Derecho y Ciencias Sociales,* 1939, *3* (No. 17) (diciembre 15), pp. 570-596.

Unión Nacional de Padres de Familia. *El problema educaciona1.* México: [s.p.i.], 1940.

Unión Neoleonesa de Padres de Familia. *El problema educativo en Monterrey.* Monterrey, N.L.: J. Cantú Leal, 1962 (a).

________. *Nuevo León defiende a sus hijos.* Monterrey, N.L.: [s.p.i.], 1962 (b).

Vandenberg, Marie. *Jaime Torres Bodet. Mexican education and existencialism.* (Doctoral dissertation, Southern Illinois University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms 1975.

Vázquez de Knaut, Josefina Z. La educación socialista de los años treinta. *Historia Mexicana,* 1969, *18* (No. 3) (enero-marzo), pp. 408-423.

________. *Nacionalismo y educación en México.* México: El Colegio de México, 1979.

Vázquez Vela, Gonzalo. La educación socialista. *Revista de Educación,* 1938 (a), *3* (No. 1), pp. 1-4.

________. La educación de las masas. *El Maestro Rural,* 1938 (b) (Nos. 1 y 2) (enero-febrero), pp. 3-4.

Véjar Vázquez, Octavio. *La esencia de la educación mexicana.* México: Talleres Gráficos de la Secretaría de Educación Pública, 1943.

________. *Hacia una escuela de unidad nacional. Discursos* (Preliminar de Antonio Caso y Nota Final de José Vasconcelos). México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1944.

Villarreal Canseco, Tomás. *Los nuevos programas de educación primaria y su realización.* México: Secretaría de Educación Pública, 1962.

Villegas, Abelardo. Idealismo contra materialismo dialéctico en la educación mexicana. *Historia Mexicana,* 1965, *15* (No. 1), pp. 69-83.

Villoro, Luis. La cultura mexicana de 1910 a 1969. *Historia Mexicana,* 1960, *10* (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 206-220.

VILLORO TORANZO, MIGUEL. *Historia y dogmática jurídicas como técnicas de interpretación del artículo 3°.* México: [s.p.i.], 1964.

VRIES, JOSEF DE. *Teoría del conocimiento del materialismo dialéctico.* (Trad. de José Antonio Menchaca). Bilbao: Editorial El Mensajero, 1960.

WEBB, JAMES T.; MECKSTROTH, ELIZABETH AND TOLAN, STEPHANIE S. G*uiding the gifted.* Columbus, Ohio.; Ohio Psyehology Publishing Company, 1982.

WEISS, EDUARDO. Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales, 1930-1980. *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación,* 1982, *42* (octubre-diciembre), pp. 321-341.

WETTER, G. A. Y LEONHARD, W. *La ideología soviética.* (Trad. de Luis Santiago de Pablo) (2a. ed;). Barcelona: Editorial Herder, 1973.

WEYL, NATHANIEL Y SYLVIA. *Reconquest of Mexico. The years of Lazaro Cardenas.* New York: Oxford University Press, 1939.

________. La reconquista de México. Los días de Lázaro Cárdenas. En *Problemas agrícolas e industriales de México,* 1955, *5* (No. 4) (octubre-diciembre), pp. 65-78.

WHETTEN, NATHAN L. *Rural México.* Chicago: University of Chicago Press, 1948.

WILKIE, JAMES W. *The Mexican Revolution: Federal expenditure and social change since 1910.* Berkeley: University of California Press, 1968.

WITT NICOLAS DE. *Educational and prqfessional employment in the* USSR. Washington, D. C.: National Science Foundation, 1961.

WOLF, ERIC. *Sons of the shaking earth.* Chicago: University of Chicago Press, 1959.

World Book of Learning 1974-1975. London: Europa Publications, [1974]. 2 vols.

YANKELEVICH, PABLO. *La educación socialista en Jalisco.* Guadalajara: Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco, 1985.

YÁÑEZ RAMÍREZ, MA. DE LOS ÁNGELES. Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez: ideas en política educativa. (Tesis inédita de Maestría). El Colegio de México, México, 1971.

ZAPATA, ROSAURA. *Teoría y práctica de jardín de niños.* México: Imprenta de Manuel León Sánchez, 1962.

ZAPATA VELA, JOSÉ. *La educación y la* cultura *socialistas.* México: Editorial Dialéctica, 1935.

ZARAGOZA-CARBAJAL, M. *Vicente Lombardo Toledano: his Role in the socio-political evolution of Mexico since the 1920's.* (Doctoral dissertation, St Louis University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1971.

ZERMEÑO P., GUILLERMO Y AGUILAR V., RUBÉN. Hacia una reinterpretación del sinarquismo actual. Notas y materias para su estudio. México: Universidad Iberoamericana, 1987 (mimeo).



Lázaro Cárdenas del Río*



Manuel Ávila Camacho*



Miguel Alemán Valdés*



Adolfo Ruiz Cortines*


Adolfo López Mateos*


Ignacio García Téllez**


Gonzálo Vázquez Vela**


Luis Sánchez Pontón**



Jaime Torres Bodet**



José A. Ceniceros**

*Presidente de la República
**Secretario de Educación Pública

APÉNDICES

APÉNDICE N° 1

COMUNISMO

La historia del comunismo en México no ha sido muy feliz. El Partido Comunista Mexicano (PCM) fue pequeño desde el principio y estuvo desgarrado por luchas intestinas. En 1919 empezó a publicar el periódico *El Comunista,* de corta vida y en 1924 *El Machete.* No hay antes de 1917 una prehistoria marxista en el país como la hubo en Argentina. Después de 1925 se observa una decadencia general del partido. La ideología soviética nunca atrajo al nacionalismo mexicano. Se confundieron con frecuencia el comunismo, el socialismo y el anarcosindicalismo mexicanos. Entre los partidarios del comunismo soviético figuraron: Hernán Laborde, Diego Rivera, Rafael Carrillo, Ursulo Galván y Rafael Ramos Pedrueza. Narciso Bassols y Vicente Lombardo Toledano fueron comunistas independientes. México reconoció a la URSS en 1924 y ésta envió como embajadores, primero, a Estanislao Pestkovsky y, luego, a Alejandra Kollontay. En 1925 México rompió relaciones con la URSS y en 1929 Portes Gil declaró ilegal al PCM. Hasta después de la Segunda Guerra Mundial se reanudaron las relaciones entre México y la URSS (Bernstein, 1958, pp. 497-516; Carr, 1981, pp. 1-31).

Apéndice N° 2

Las Constituciones de América y la Educación

Argentina

(Ley de Educación de 1943)

Artículo 1° En todas las escuelas públicas de enseñanza primaria, posprimaria, secundaria y especial, la enseñanza de la Religión Católica será impartida como materia ordinaria de los respectivos planes de estudio. Quedan excluidos de esta enseñanza aquellos educandos cuyos padres manifiesten expresa oposición por pertenecer a otra religión, respetándose así la libertad de conciencia.

Artículo 2°. Los docentes que tengan a su cargo la enseñanza de la Religión Católica serán designados por el Gobierno, debiendo recaer los nombramientos en personas autorizadas por la Autoridad Eclesiástica.

Bolivia

Artículo 6° Toda persona tiene los siguientes derechos fundamentales, conforme a las leyes que reglamentan su ejercicio: [...] g) de enseñar bajo la vigilancia del Estado.

Artículo 156°. Las escuelas de carácter particular estarán sometidas a las mismas autoridades, planes, programas y reglamentos oficiales. Se les reconoce libertad de enseñanza religiosa.

Brasil

Artículo 125°. La educación integral de la prole es el primer deber y el derecho natural de los padres. El Estado no está ajeno a ese deber al que colaborará de manera principal o subsidiaria para facilitar su cumplimiento o suplir las deficiencias y lagunas de la educación particular.

Artículo 128°. El arte, la ciencia y su enseñanza son de libre iniciativa individual y de las asociaciones o personas colectivas, públicas y particulares ...

Artículo 133°. La enseñanza religiosa podrá ser considerada como materia de curso ordinario en las escuelas primarias, normales y secundarias. Sin embargo, no podrá constituir objeto de obligación de los maestros o profesores ni de frecuencia compulsoria por parte de los alumnos.

COLOMBIA

Artículo 35°. Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos.

Artículo 50°. El Estado garantiza la libertad de conciencia.

Artículo 51°. El ministerio sacerdotal es incompatible con el desempeño de cargos públicos. Podrán, sin embargo, los sacerdotes católicos ser empleados en la instrucción o beneficencia públicas.

COSTA RICA

Artículo 52°. La enseñanza primaria es obligatoria, gratuita y costeada por la Nación. La dirección de ella corresponde al Poder Ejecutivo.

Artículo 153°. Todo costarricense o extranjero es libre para dar o recibir la instrucción que bien tenga, en los establecimientos que no sean costeados con fondos públicos.

CUBA

Artículo 4°. Son libres la investigación científica, la expresión artística o la publicación de sus resultados, así como la enseñanza, sin perjuicio, en cuanto a ésta, de la inspección y reglamentación que al Estado corresponde y que la Ley establece.

Artículo 55°. La enseñanza oficial será laica. Los centros de enseñanza privada estarán sujetos a la reglamentación e inspección del Estado, pero en todo eso conservará el derecho de impartir, separadamente de la instrucción técnica, la educación religiosa que deseen.

CHILE

Artículo 10°. La Constitución asegura a todos los habitantes de la República:

[...] 7° La Libertad de enseñanza.

REPÚBLICA DOMINICANA

Artículo 6°. Se consagran como inherentes a la personalidad humana:

[...] 4° La libertad de enseñanza. La instrucción primaria estará sujeta a la vigilancia del Estado y será obligatoria para el menor en edad escolar, en la forma que establezca la ley. En los establecimientos oficiales esa instrucción, lo mismo que la que se dé en las escuelas agrícolas, de artes manuales y de economía doméstica, será gratuita.

ECUADOR

(Constitución del 6 de marzo de 1945).

Artículo 143°. La educación constituye una función del Estado.

Se garantiza la educación particular, ajustada a las leyes, y a los reglamentos y programas oficiales.

La educación oficial y la particular tienen por objeto hacer del educando un elemento socialmente útil. Deben inspirarse en un espíritu democrático de ecuatorianidad y de solidaridad humana

La educación pública debe tener unidad y cohesión en su proceso integral. Para ello se organizará de modo que exija una adecuada articulación y continuidad en todos sus grados. Empleará métodos que se fundamenten en la actividad del educando y desarrollen sus aptitudes respetando su personalidad

La educación oficial es laica y gratuita en todos sus grados. Ni el Estado ni las Municipalidades pueden subvencionar otra educación que ésta; pero los servicios sociales serán suministrados, sin diferencia alguna, a todos los alumnos que los necesiten.

La educación primaria es obligatoria. En la oficial el Estado proporcionará, un costo alguno, los materiales escolares. El Estado y las Municipalidades cuidarán del alfabetismo y estimularán la iniciativa privada en este sentido

En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el quechua o la lengua aborigen respectiva.

El Estado atenderá personalmente al desarrollo de la educación técnica, de acuerdo con las necesidades agrícolas e industriales.

Las universidades son autónomas, conforme a la ley, y atenderán de modo especial al estudio y resolución de los problemas nacionales y a la difusión de la cultura entre las clases populares. Para garantizar dicha autonomía, el Estado procurará la creación del patrimonio universitario.

Se garantiza la libertad de cátedra.

La ley asegurará la estabilidad de los trabajadores de la enseñanza en todos sus grados y regulará la designación, ascenso, traslado, separación y remuneración de ellos.

El Estado auxiliará a los estudiantes necesitados a fin de facilitar su completa educación.

En el presupuesto constará anualmente una partida destinada a becas para hijos de obreros, de artesanos y de campesinos.

Se garantiza la libertad de organización de los profesores y de los estudiantes.

La ley determinará la forma de intervención de los estudiantes en los asuntos directivos y administrativos de los institutos de educación.

ESTADOS UNIDOS

(Nada habla expresamente)

Artículo 1°. (De las enmiendas de 1791). El Congreso no hará ley alguna por la que se establezca una religión, se prohíba ejercerla, o se limite la libertad de palabra, o la de prensa o el derecho del pueblo a reunirse pacíficamente y pedir al gobierno la reparación de sus agravios.

GUATEMALA

(Constitución del 11 de marzo de 1945)

Artículo 80°. Es función cardinal de la educación conservar y acrecentar la cultura universal, promover el mejoramiento étnico e incrementar el patrimonio espiritual de la Nación. La educación debe abarcar simultáneamente la defensa de la salud corporal, la formación cívica y moral, la instrucción y la iniciación en actividades de orden práctico.

Corresponde al magisterio preservar e intensificar la dignidad connatural a la persona de los niños y los jóvenes, y al Estado, dignificar económica, social y culturalmente al maestro.

Artículo 81°. Habrá un mínimo de enseñanza común, obligatorio para todos los habitantes del país, dentro de limites de edad y conforme a planes y programas fijados por La ley respectiva.

La educación en escuelas oficiales es laica, y el mínimo de enseñanza común a que se refiere el párrafo anterior debe impartirse, además, gratuitamente.

Los centros particulares de enseñanza están sujetos a la inspección del Estado y, para la validez legal de los estudios que impartan, deben obtener autorización expresa y llenar los planes y programas oficiales.

HAITÍ

Artículo 11°. La enseñanza es libre. La libertad de la enseñanza se ejerce bajo el control y vigilancia del Estado, conforme a la ley.

HONDURAS

Artículo 60°. Se garantiza la libertad de enseñar. La enseñanza sostenida con fondos públicos será laica.

MÉXICO

[Véanse pp. 312-313 de este volumen]

PANAMÁ

Artículo 38°. Es libre la profesión de todas las regiones, así como el ejercicio de todos los cultos, sin otra limitación que el respeto a la moral cristiana y el orden público. Se reconoce que la Religión Católica es La de la mayoría de los habitantes de la República. Se la enseñará en las escuelas públicas, pero su aprendizaje no será obligatorio para los alumnos cuando así lo soliciten sus padres o tutores. La ley dispondrá los auxilios que se le deben prestar a dicha Religión y podrá encomendar misiones a sus Ministros en las tribus indígenas.

Artículo 44°. Los miembros de los cultos religiosos no podrán ejercer en la República cargo, empleo o servicio público, personal, civil o militar, con excepción de los destinos que se relacionen con la beneficencia y enseñanza públicas.

PARAGUAY

Artículo 11°. El cuidado de la salud de la población y la asistencia social, así como la educación moral, espiritual y físicas de la juventud, son deberes fundamentales del Estado.

Artículo 20° El régimen y la inspección de la enseñanza quedan a cargo del Estado.

PERÚ

Artículo 71°. La dirección técnica de la educación corresponde al Estado.
Artículo 80°. El Estado garantiza la libertad de cátedra.

EL SALVADOR

Artículo 33°. La enseñanza es libre; la primaria es además obligatoria. La enseñanza que se de en establecimientos costeados por el Estado será gratuita y estará sujeta a los reglamentos respectivos.
Este artículo es resultado de las reformas hechas el pasado 30 de noviembre; el artículo de la Constitución de 1886 decía:
La enseñanza es libre; la primaria es además obligatoria.
La enseñanza que se dé en establecimientos costeados por el Estado será laica y gratuita y estará sujeta a los reglamentos respectivos.

URUGUAY

Artículo 40°. El cuidado y la educación de los hijos, para que estos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual o social, es un deber y un derecho de los padres ... Artículo 59°. Queda garantizada la libertad de enseñanza. La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público.

VENEZUELA

Artículo 32°. La Nación garantiza a los venezolanos: la libertad de enseñanza.

(La Nación, diciembre 29 de 1945).

Apéndice N° 3

Directores de la Escuela Nacional de Maestros

Manuel M. Acosta	1933- 1935
José Guadalupe Nájera	1935
Ismael Rodríguez Aragón	1935-1941

Departamento de varones

Salvador M. Lima	1942
Juan B. Salazar	1943
Efrén Núñez Mata	1944-1945
Roberto Velasco	1946
Modesto Sánchez Vázquez	1947-1949
David Malváez de la Barrera	1949
Luis Herrera y Montes	1949
Ignacio Ramírez	1949
José Antonio Magaña	1950
Isidro González López	1950
Natalio Monroy Padilla	1951-1952
Luis G. Ramírez	1953-1954
Benjamín Fuentes González	1954-1957
Alfonso Contreras Melascés	1957-1958
Jesús Teja Andrade	1959

Departamento de Señoritas

Alicia Barragán	1942-1945
Guadalupe Ceniceros de Zavaleta	1946
Paula Gómez Alonso	1947
Mercedes Hidalgo Monroy	1948
Heriberto Olivo Lara	1949
Guadalupe Ceniceros de Zavaleta	1950-1958
Alicia Cortinas Blackaller	1958-1960

Directores de los dos Departamentos

Francisco Larroyo	1947-1949
Juan Pérez Abreu	1950

Arturo Fajardo Carbajal	
Luis Tijerina Almaguer	1958-1959
Jesús Teja Andrade	1960

DIRECTORES GENERALES

Miguel Huerta Maldonado	1960-1962
Héctor Aguilar Padilla	1962-1965

APÉNDICE N° 4

DIRECTORES DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Profesor Luis Osorio Mondragón	Julio 21 de 1934 - octubre 22 de 1935
Profesor Manuel García Pérez	Octubre 22 de 1935 - junio 9 de 1938
Doctor Samuel García	Julio 21 de 1938 - julio 14 de 1942
Profesor Francisco Villagrán Prado	Julio 14 de 1942 - julio 11 de 1944
Licenciado Antonio Díaz Soto	Julio 11 de 1944 - agosto 1° de 1944
Licenciado Ricardo Rivera Pérez	Agosto 21 de 1944 - mayo 28 de 1945
Doctor José de Lille	Mayo 28 de 1945 - julio 9 de 1949
Ingeniero Alvaro Bernal Estrada	Julio 9 de 1949 - noviembre 5 de 1953
Licenciado Raúl Pous Ortiz	Noviembre 5 de 1953 - febrero 14 de 1958
Licenciado Raúl Pous Ortiz	Febrero 14 de 1958 - febrero 16 de 1962
Licenciado Alfonso Briseño Ruiz	Febrero 16 de 1962 - septiembre 30 de 1966

APÉNDICE N° 5

ESTADÍSTICAS ESCOLARES 1934-1964

	Preescolar[1]			*Primaria*			*Media superior* [2]			*Población total del país*
Años	*Escuelas*	*Alumnos*	*Maestros*	*Escuelas*	*Alumnos*	*Maestros*	*Escuelas*	*Alumnos*	*Maestros*	
				Sexenio de Cárdenas						
1935	322	21 174	ND	18 118	1 509 386	ND	164	25 358		16 552 722
1936	409	31 429	ND	19 331	1 682 931	ND	ND	ND	ND	
1937	ND	ND	ND	20 423	1 810 333	ND	ND	ND	ND	
1938	322	30 834	ND	20 885	1 916 097	ND	ND	ND	ND	
1939	324	31 814	ND	20 682	1 964 046	ND	ND	ND	ND	
1940	334	33 848	ND	21 874	1 960 755[3]	ND	ND	ND	ND	19 653 552
				Sexenio de Avila Camacho						
1941	ND	ND	ND	18 886	2 017 141	ND	ND	ND	ND	
1942	ND	ND	ND	18 469	2 154 368	43 93	ND	ND	ND	
1943	483	54 177	1 178	20 170	2 352 562	48 817	ND	ND	ND	
1944	603	54 132	1 735	20 783	2 395 203	52 386	ND	ND	ND	
1945	655	61 410	2 139	20 966	2 624 841	54 1 36	ND	ND	ND	
1946	714	70 060	2 080	21 637	2 717 418	54 468	ND	ND	ND	
				Sexenio de Alemán						
1947	752	73 663	2 186	22 899	2 815 161	60 649	ND	ND	ND	
1948	834	83 376	2 438	23 248	2 836 010	61 979	ND	ND	ND	

1949	873	107 180	2 887	23 352	2 899 163	63 557	325	19 617	3 936	
1950	875	115 378	2 892	24 083	3 030 388	63 317	419	37 329	6 599	25 791 017
1951	935	118 806	3 157	24 654	3 176 043	69 781	466	27 905	5 663	
1952	1 007	127 396	3 443	25 613	3 298 738	74 060	478	42 599	7 407	
Sexenio de Ruiz Cortines										
1953	1 146	138 805	3 785	26 626	3 474 766	77 678	518	46 541	10 111	
1954	1 195	153 966	4 007	27 318	3 731 688	81 695	575	64 434	10 714	
1955	1 294	156 641	4 459	27 326	3 936 031	85 798	622	66 938	9 931	
1956	1 415	160 031	4 891	28 417	4 106 198	89 931	680	58 820	12 692	
1957	1 539	178 869	5 416	29 140	4 327 576	94 265	870	74 279	16 533	
1958	1 632	192 978	5 808	30 816	4 573 800	99 400	925	61 254	15 593	
Sexenio de López Mateos										
1959	1 715	206 953	6 340	31 707	4 911 207	105 883	1 075	81 371	16 445	
1960	1 852	230 164	6 675	32 895	5 401 509	108 010	1 161	106 200	20 350	34 923 129
1961	1 969	248 958	7 201	32 912	5 793 392	119 076	1 237	129 078	23 969	
1962	2 063	261 561	7 659	33 866	6 109 473	127 515	1 361	134 025	26 729	
1963	2 208	283 778	8 130	35 428	6 542 073	137 308	1 453	140 174	30 107	
1964	2 354	305 443	8 682	36 810	6 901 778[4]	146 989	1 531	165 571	36 177	

NOTAS:

1 Se incluyen las particulares.

2 Se incluyen las normales, preparatorias y vocacionales (técnicas).

3 El aumento en el número de alumnos de 1935 a 1940 fue de 451 369.
El aumento en el número de alumnos de 1941 a 1946 fue de 700 277.
El aumento en el número de alumnos de 1947 a 1952 fue de 483 577.
El aumento en el número de alumnos de 1953 a 1958 fue de 1 099 034.
El aumento en el número de alumnos de 1959 a 1964 fue de 1 990 571.

4 El aumento total de 1935 a 1964 fue de 5 392 392.

APÉNDICE N° 6

DOCTRINA SOCIAL CATÓLICA

Un concepto erróneo de la doctrina social católica está muy extendido. Se la presenta como un sistema social científico, apto para realizar proyectos y urdir estrategias de nuevas formas de relaciones humanas que edifiquen un nuevo tipo de sociedad. Se la describe respectivamente de "tercerismo", es decir, un sistema socioeconómico que fluctúa entre capitalismo y comunismo marxista. La doctrina social católica no es nada de esto. No pertenece a la esfera científico-técnica del conocimiento moderno; no es ni una sociología ni una economía, sino que pertenece a la esfera de los valores. Se la puede definir en lenguaje sencillo, pero bastante preciso, como el conjunto de las exigencias ético-sociales que emanan del Evangelio. En este sentido, la doctrina social no nació a fines del siglo pasado, sino en la cuna del mismo Evangelio, como lo relatan los *Hechos de los Apóstoles* (2, 44-45): "Los que habían creído estaban muy unidos y compartían, sus bienes entre si, vendían sus propiedades y todo lo que tenían, y repartían el dinero según las necesidades de cada uno."

Los padres de la Iglesia[1] elaboraron, en el ejercicio de su ministerio pastoral, una rica doctrina social. Los grandes teólogos de la Edad Media —como Santo Tomás de Aquino (1225-1274), en su tratado sobre la justicia— continuaron y perfeccionaron la doctrina de los padres eclesiásticos. La enseñanza social de la Iglesia entró, en 1891, en una nueva fase, con la Encíclica del papa León XIII (1878-1903) *Rerum Novarum,* sobre la condición de los obreros en ese tiempo. Los sucesores de León XIII continuaron la misma línea e hicieron de esa fecha el hito fundamental de referencia: Pío XI (1922-1939) con la *Quadragessimo anno* (1931) (cuarenta años después); Juan XXIII (1958-1963) con la *Mater et Magistra* (1961) (sesenta años después); Pablo VI (1963-1978) con la *Octogesima Adveniens* (1971) (ochenta años después) y Juan Pablo II (1978) con la *Laborem Exercens* (1981). En estos últimos años, la doctrina social católica, sin dejar la esfera ética, se manifiesta, primero, en un lenguaje prevaleciente de derecho natural; luego, a partir del Concilio Vaticano II (1959-1965), en formulaciones más teológicas, con un retorno a las fuentes del Evangelio y, finalmente, sin abandonar la doctrina teológica, con especial referencia a las ciencias sociales, como los retos formulados por la realidad. En el último documento de la Congregación para la Doctrina de la Fe (22 de marzo de 1986) se dice:

La enseñanza social de la Iglesia nació del encuentro del mensaje evangélico y de sus exigencias —comprendidas en el mandamiento supremo del amor de Dios y del prójimo y en

[1]Así se llama a los escritores de los primeros siglos del cristianismo. Se distinguen dos grupos: los padres orientales: San Atanasio, San Basilio; los dos Gregorios (santos), de Nissa y Nacianzo, en Capadocia; y San Juan Crisóstomo. Los occidentales: San Ambrosio de Milán; San Hilario de Poitiers; San Jerónimo y San Agustín de Hipona (+ 430).

la justicia— con los problemas que surgen en la vida en sociedad. Se ha constituido en una doctrina, utilizando los recursos del saber y de las ciencias humanas: se proyecta sobre los aspectos éticos de la vida y toma en cuenta los aspectos técnicos de los problemas, pero siempre para juzgarlos desde el punto de vista moral (*Instrucción sobre la Libertad Cristiana y Liberación,* p. 72).

Si bien es cierto que la doctrina social católica requiere, para su adecuada realización en la práctica, de la mediación de la economía y la sociología, sin embargo, no debe entenderse como algo aislado y etéreo, carente de relación directa con la vida social. La ética social del cristianismo se refiere a valores incondicionales que se aplican directamente a la práctica. Por ejemplo, sobre la propiedad privada grava siempre una hipoteca social, es decir, aquélla está condicionada al bien común y al destino universal de los bienes; la propiedad privada no puede entrar en un proceso indefinido de acumulación de capital pues, primero, contradiría diametralmente la dinámica evangélica de compartir la vida y comunicar los bienes; segundo, contradiría igualmente los derechos fundamentales del trabajo de llegar hasta la propiedad, en otras palabras, la propiedad privada sólo es licita cuando ayuda a aumentar el número de propietarios, según la tendencia social de que todo trabajador debe llegar a la propiedad por medio de su trabajo; tercero, contradiría también el principio ético de que nadie tiene derecho a disfrutar de lo superfluo cuando alguien carece todavía de lo necesario. Por tanto, el bien común exige algunas veces la expropiación, bajo determinadas condiciones. Y lo mismo que se dice de la propiedad privada, puede decirse también de los derechos de la familia frente al Estado, de la organización de la economía, de los sindicatos, de la política y del orden internacional.[2]

[2] Agradezco al doctor Jesús Vergara Acévez su información sobre este tema.

APÉNDICE N° 7

LEGISLACIÓN

Diciembre 1° de 1934	Reforma del atículo 3°, publicada en diciembre 13 de 1934.
Enero 9 de 1935	Reglamento del artículo 3° constitucional sobre escuelas primarias, secundarias y normales, publicado en enero 10 de 1935.
Marzo 13 de 1935	Decreto que reglamenta las atribuciones del Estado en materia de enseñanza secundaria, publicado en marzo 14 de 1935.
Octubre 25 de 1935	Decreto que crea el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica, publicado en octubre 30 de 1935.
Noviembre 7 de 1935	Reglamento general del Consejo Nacional de la Educación Superior y la investigación Científica, publicado en noviembre 8 de 1935.
Abril 13 de 1936	Decreto por el cual se considera como empleados federales a los maestros de las escuelas tipo Artículo 123°, publicado en abril de 1936.
Agosto 24 de 1936	Decreto que reforma el relativo a la constitución del Seguro del Maestro, publicado en septiembre 15 de 1936.
Febrero 15 de 1937	Reglamento de cooperativas escolares dependientes de la Se cretaría de Educación Pública, publicado en abril 1° de 1937.
Junio 21 de 1937	Decreto por el cual se declara obligatoria y gratuita la enseñanza de la música por medio del canto coral en la educación infantil primaria, secundaria y norma] que imparten la Federación, los estados o los municipios, publicado en julio 16 de 1937.

Octubre 20 de 1937	Decreto que adiciona el reglamento de las escuelas particulares, primarias, secundarias y normales, publicado en octubre 27 de 1937.
Septiembre 1° de 1938	Reglamento de inamovilidad y escalafón del personal docente de la escuela secundaria y normal de estudios especiales y superiores técnicos, publicado en septiembre 8 de 1938.
Septiembre 2 de 1938	Reglamento para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos, publicado en septiembre 8 de 1938
Diciembre 31 de 1938	Decreto que reorganiza el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica, publicado en marzo 10 de 1939.
Noviembre 13 de 1939	Decreto que declara incorporada a las escuelas oficiales la Academia Cultural del Sindicato de Trabajadores de la Lotería Nacional, publicado en junio 15 de junio de 1940.
Diciembre 30 de 1939	Ley Orgánica de Educación, publicada en febrero 3 de 1940.
Febrero 12 de 1940	Decreto que crea el Consejo Técnico de Educación Física, publicado en marzo 9 de 1940.
Marzo 12 de 1940	Reglamento de las actividades de educación física en las escuelas particulares incorporadas, publicado en marzo 11 de 1940.
Octubre 23 de 1940	Reglamento de la Fracción VI del Artículo 7° de la Ley Orgánica de Educación, publicado en noviembre 5 de 1940.
Diciembre 31 de 1941	Ley Orgánica de Educación Pública, reglamentaria de los artículos 3°, 31°, Fracción I; 73°, Fracciones X, XXV; y 123°, Fracción XIII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en enero 23 de 1942.
Enero 16 de 1942	Decreto que organiza el servicio de educación pública militar, publicado en marzo 2 de 1942.
Abril 22 de 1942	Reglamento de las comisiones mixtas de educación, pública do en junio 3 de 1942.
Septiembre 16 de 1942	Decreto por el cual se deroga el Reglamento que creó la Caja Escolar del Ahorro, publicado en septiembre 26 de 1942.

Enero 27 de 1944	Reglamento provisional del Instituto Politécnico Nacional, publicado en febrero 17 de 1944.
Febrero 16 de 1944	Decreto que autoriza a la Secretaria de Educación Pública para llevar a cabo la construcción de escuelas en toda la República, publicado en marzo 23 de 1944.
Marzo 21 de 1944	Reglamento de la Parcela Escolar, publicado en junio 10 de 1944.
Junio 4 de 1944	Decreto que declara de confianza al personal técnico y administrativo de la Dirección General de Profesiones de la Secretaria de Educación Pública, publicado en agosto 1° de 1945.
Julio 13 de 1944	Reglamento de capacitación magisterial, publicado en octubre 18 de 1944.
Agosto 21 de 1944	Ley que establece la campaña contra el analfabetismo, publicada en agosto 23 de 1944.
Octubre 16 de 1944	Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica. Ley que complementa y reforma a la que la creó, publicada en junio 30 de 1944.
Diciembre 30 de 1944	Decreto que establece normas a que se sujetará el ahorro escolar, publicado en septiembre 7 de 1945.
Diciembre 30 de 1944	Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, publicada en diciembre 26 de 1944.
Noviembre 27 de 1945	Reglamento de los Consejos Técnicos Consultores Generales y Escolares del Instituto Politécnico Nacional, publicado en diciembre 18 de 1945.
Diciembre 30 de 1945	Reforma del artículo 3° de 1934, publicada en febrero de 1946.
Diciembre 31 de 1945	Ley de educación agrícola, publicada en marzo 28 de 1946.
Febrero 11 de 1946	Decreto que prolonga la Campaña Nacional contra el Analfabetismo establecida por la ley de agosto 21 de 1944 hasta que entre en vigor el ordenamiento sobre medidas permanentes contra el analfabetismo, publicado en marzo 30 de 1946.

Junio 8 de 1946	Reglamento interior de trabajo de las escuelas de segunda enseñanza, publicado en septiembre 14 de 1946.
Junio 21 de 1946	Acuerdo que fija la vigencia del Reglamento de la ley de ahorro, a partir de febrero 12 de 1947, publicado en septiembre 18 de 1946.
Agosto 1° de 1946	Reglamento interior de trabajo de las escuelas de segunda enseñanza, publicado en septiembre 14 de 1946.
Enero 1° de 1947	Decreto por el cual se ratifica el de la prolongación de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, hasta que entre en vigor la ley de medidas permanentes contra el analfabetismo, publicado en febrero 26 de 1947.
Mayo 15 de 1947	Reglamento para ser considerado como aspirante y ser nombrado catedrático en escuelas normales urbanas del Distrito Federal, publicado en agosto 5 de 1947.
Octubre 15 de 1947	Decreto que crea la Escuela Nacional para Maestros de Jardín de Niños, publicado en diciembre 31 de 1947.
Diciembre 11 de 1947	Decreto que crea la Dirección General de Alfabetización y de Educación Extraescolar, publicado en abril 14 de 1948.
Diciembre 30 de 1947	Ley que establece el Premio Nacional de Artes y Ciencias, publicada en enero 2 de 1948.
Febrero 26 de 1948	Decreto que crea el Instituto Federal de Capacitación del Ministerio de Educación Física, publicado en marzo 20 de 1948.
Enero 22 de 1949	Reglamento para la constitución y funcionamiento de las asociaciones de padres de familia en las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública, publicado en enero 30 de 1949.
Junio 1° de 1949	Presupuesto de Egresos. Se señalan las diversas categorías del personal al servicio de las escuelas “Artículo 123°”, publicado en junio 14 de 1949.
Diciembre 31 de 1949	Instituto Politécnico Nacional. Decreto que reforma su ley orgánica, publicado en enero 2 de 1950.

Enero 30 de 1950	Decreto que crea el Instituto Nacional de la Juventud Mexicana, publicado en febrero 25 de 1950.
Junio 30 de 1950	Reglamento del Instituto Nacional de la Juventud Mexicana, publicado en junio 30 de 1951.
Julio 6 de 1950	Decreto que crea el Centro de Psicopedagogía y Orientación, publicado en agosto de 1950.
Diciembre 28 de 1950	Decreto que prorroga por otros seis años los efectos de la ley de diciembre 26 de 1944 que establece el Instituto Federal de Capacitación, publicado en diciembre 30 de 1950.
Marzo 15 de 1951	Ley Orgánica de la Educación Pública sobre las publicaciones y revistas ilustradas en lo tocante a la cultura, publicado en junio 12 de 1951.
Diciembre 21 de 1951	Reforma a la ley de diciembre 26 de 1944 que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, publicada en diciembre 26 de 1951.
Enero 14 de 1954	Decreto que crea la Comisión Revisora de Libros de Texto, publicado en febrero de 1954.
Diciembre 31 de 1956	Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional, publicada en diciembre 31 de 1956.
Enero 1° de 1957	Reglamento de la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta, publicado en marzo 1° de 1957.
Junio 1° de 1957	Reglamento interior de la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta de la Secretaría de Educación Pública, publicado en julio 4 de 1957.
Julio 12 de 1957	Reglamento del Consejo Nacional Técnico de la Educación, publicado en julio 26 de 1957.
Octubre 31 de 1958	Reglamento de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, publicado en noviembre 25 de 1958.
Diciembre 30 de 1958	Decreto que establece la comisión para formular un plan nacional destinado a resolver el problema de la educación primaria en e] país, publicado en diciembre 31 de 1938.

Febrero 12 de 1959	Decreto que crea la Comisión Nacional de Textos Gratuitos, publicado en febrero 13 de 1959.
Marzo 9 de 1959	Reglamento del Instituto Politécnico Nacional, publicado en marzo 10 de 1959.
Junio 4 de 1959	Decreto que reforma el Reglamento del Consejo Técnico de la Educación, publicado en junio 13 de 1959.
Enero 5 de 1960	Decreto que fija la regulación del servicio social de los estudiantes en las escuelas normales federales, publicado en enero 9 de 1960.
Abril 12 de 1960	Reglamento del Consejo Técnico Consultivo de la Escuela Nacional de Maestros, publicado en abril 19 de 1960.
Octubre 25 de 1960	Acuerdo que ordena que, a partir de diciembre 1°, el Sistema Federal de Enseñanza Primaria se restructure en la forma que se específica, publicado en octubre 26 de 1960.
Agosto 31 de 1961	Lista de libros de texto y de consulta, publicada en septiembre 1° de 1961.
Diciembre 28 de 1961	Decreto por el cual se ordena la reorganización del Instituto Nacional de la Investigación Científica, creado por decreto de diciembre 28 de 1950, publicado en diciembre 30 de 1961.
Enero 31 de 1962	Lista de libros de texto, publicada en febrero 1° de 1962.
Febrero 26 de 1962	Reglamento de cooperativas escolares, publicado en marzo 16 de 1962.
Diciembre 4 de 1962	Decreto por el que se reconoce como escuela de tipo universitario el Colegio de México, publicado en diciembre 4 de 1962.
Noviembre 5 de 1963	Ley que establece la educación normal para profesores de centros de capacitación para el trabajo, publicada en diciembre 20 de 1963.

Abril 27 de 1964	Decreto que modifica el de fecha mayo 15 de 1962, que creo el Centro Nacional de Capacitación para la Enseñanza Tecnológica, publicado en mayo 9 de 1964.

Fuentes:
Diario Oficial, fechas respectivas y
Diario de los Debates (diputados), fechas respectivas.

APÉNDICE N° 8

MEMORIAS DE LOS SECRETARIOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA[3]

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública al 31 de agosto de [1933] 1934. México: Talleres Gráficos de la Unión, 1934. 3 vols.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública al 3/ de agosto de [1934] 1935. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1935. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1935 - agosto de 1936. Presentada al H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1936. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1936 - agosto de 1937. Presentada al H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1937. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1937 - agosto de 1938. Presentada al H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1938. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1938 - agosto de 1939. Presentada al H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1939. 2 vols.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1939 - agosto de 1940. Presentada al H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo licenciado Gonzalo Vázquez Vela. México: Secretaría de Educación Pública, 1940. 2 vols.

La educación pública en México 1934-1940. México: Secretaría de Educación Pública, 1940. [Luis Sánchez Pontón] [Volumen único].

La obra educativa en el sexenio 1940-1946. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1946.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Iicenciado Manuel Gual Vidal 1946-1947. México: Secretaría de Educación Pública, 1947.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Iicenciado Manuel Gual Vidal 1947-1948. México: Secretaría de Educación Pública, 1948.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Iicenciado Manuel Gual Vidal 1948-1949. México: Secretaría de Educación Pública, 1949.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C . licenciado Manuel Gual Vidal 1949-1950. México: Secretaría de Educación Pública, 1950.

[3] Están ordenadas cronológicamente.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Iicenciado Manuel Gual Vidal 1950-1951. México: Secretaría de Educación Pública, 1951.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Iicenciado Manuel Gual Vidal 1951-1952. México: Secretaría de Educación Pública, 1952.

Acción *educativa del gobierno federal 1953-1954.* México: Secretaría de Educación Pública, 1954.

Acción educativa del gobierno federal del 1° de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955. [Memoria que la Secretaría de Educación Pública presentada por conducto del primer magistrado al H. Congreso de la Unión en cumplimiento a lo que dispone el artículo 93° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos] [secretario José Ángel Ceniceros]. México: Secretaría de Educación Pública, 1955.

Acción educativa del gobierno federal 1955-1956. México: Secretaría de Educación Pública, 1956.

Acción educativa del gobierno federal 1957-1958. México: Secretaría de Educación Pública, 1958.

Acción educativa del gobierno federal 1959-1960. México: Secretaría de Educación Pública, 1960.

Acción educativa del gobierno federal 1960-1961. México: Secretaría de Educación Pública, 1961.

La obra educativa en el sexenio 1958-1964. México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

Apéndice N° 9

Periódicos[4]

Acción Política
Daily Worker.
Día, El.
Diario de los Debates.
Diario Oficial.
Excélsior. Fundado por Rafael Alducín (1889-1924) en marzo 18 de 1917 (hasta la fecha).
Hombre Libre, El. 1935.
Nacional, El. Órgano del Partido Oficial (Partido de la Revolución Mexicana, Partido Nacional Revolucionario, Partido Revolucionario Institucional), primer director, Basilio Badillo, febrero de 1929.
New York Times.
Norte, El.
Novedades.
Omega.
Palabra, La,
Popular, El.
Porvenir, El.
Prensa, La. Fundada por Pablo Langarica, agosto 29 de 1928 (interrumpida cinco meses en 1935).
Universal, El. Fundado por Félix F. Palavicini, octubre 10 de 1916 (hasta la fecha).

[4] José Bravo Ugarte. *Periodista y periódicos mexicanos* (hasta 1935. Selección). México: Editorial Jus, 1966.

APÉNDICE N° 10

PRESUPUESTOS[1]

SEXENIO CÁRDENAS (De diciembre 1° de 1934 a noviembre 30 de 1940)

Años	*Presupuesto en educación*	*Presupuesto total*	*Porcentaje*
1935	44 450 000.00	275 795 000.00	16.117
1936	48 591 680.00	286 000 000.00	16.990
1937	59 363 944.00	333 225 688.82	17.815
1938	67260 000.00	431 109 870.10	15.602
1939	67 075 000.00	445 875 613.78	15.043
1940	73 800 000.00	448 769 299.63	16.445

SEXENIO ÁVILA CAMACHO (De diciembre 1° de 1940 a noviembre 30 de l946)

1941	77 850 000.00	492 930 595.73	15.793
1942	91 000 000.00	554 747 304.30	16.404
1943	97 200 000.00	707 845 058.01	13.732
1944	119 360 000.00	1 101 000 000.00	10.841
1945	171 000 000.00	1 006 630 812.40	16.987
1946	209 871 144.36	1 200 000 000.00	17.487

SEXENIO MIGUEL ALEMAN (De diciembre 1° de 1946 a noviembre 30 de 1952)

1947	263 901 336.47	1 667 040 644.05	14.211
1948	246 000 000.00	2 302 617 408.61	10.683
1949	280 000 000.00	2 551 258 319.80	10.975
1950	312 283 400.00	2 746 549 906.80	11.370
1951	355 680 000.00	3 102 901 695.30	11.463
1952	427 773 000.00	3 999 203 000.00	10.696

[1] *Historia de la Educación Pública en México.* México: Fonso de Cultura Económica, 1981, pp. 592-593.

SEXENIO RUÍZ CORTINES (De diciembre 1° de 1952 a noviembre 30 de 1958)

1953	479 685 000.00	4 160 382 300.00	11.530
1954	606 630 000.00	4 827 681 000.00	12.566
1955	711 842 000.00	5 681 399 000.00	12.529
1956	838 309 000.00	6 696 374 000.00	12.519
1957	1 027 810 000.00	7 577 874 000.00	13.563
1958	1 153 180 000.00	8 402 552 000.00	13.724

SEXENIO LÓPEZ MATEOS (De diciembre 1° de 1958 a noviembre 30 de 1964)

1959	1 482 840 000.00	9 385 756 000.00	15.800
1960	1 884 700 000.00	10 256 341 000.00	18.376
1961	2 270 000 000.00	11 199 231 000.00	20.269
1962	2 577 920 000.00	12 319 783 000.00	20.420
1963	3 012 312 000.00	13 801 440 000.00	21.826
1964	3 687 671 000.00	16 033 352 000.00	23.000

APÉNDICE No 11

REVISTAS

América Indígena. Órgano trimestral del Instituto Interamericano, 1945.

Année Psychologique, L'.

Anuario de Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.

Artes de México, 1967.

Aula. Revista.

Boletín de Enseñanza Normal 1947. Órgano oficial de la Dirección General de Enseñanza Normal, Secretaría de Educación Pública, 1954-1956.

Boletín de la Unión Nacional de Padres de Familia, 1960.

Catholic World.

Columbus.

Commonweal.

Cuadernos. Consejo Nacional Técnico de la Educación, Secretaría de Educación Pública, 1957.

Cuadernos. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Ciento cincuenta años en la formación de maestros. México Secretaría de Educación Pública, 1984.

Cultura Popular. Órgano ce la Dirección de Enseñanza Extraescolar, 1944.

Change.

Christus. Fundada por José A. Romero, enero 3 de 1936.

Desde México. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Serie de Conflictos Religiosos (carrete 41).

Discover.

Educación. Revista de Orientación pedagógica. (Consejo Nacional Técnico de la Educación), 1959-1964.

Educación. Revista mensual de Pedagogía y Orientación Sindical. (Editada por la Delegación de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza, 1940).

Educación. Revista trimestral de la División de Educación de la Unión Panamericana. (Organización de Estados Americanos), 1959.

Educación, La. Revista de la Unión Panamericana (Organización de Estados Americanos), 1961.

Educación Proletaria. La. Órgano de la Escuela Nacional de Maestros, 1936.

Educación y Cultura. Fundada por Juan Comas, 1940.

Futuro.

Gaceta de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1961.
Historia y Sociedad.
Hoy.
Life.
Magisterio. Revista de Orientación Pedagógica, 1959.
Maestro Mexicano, El. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública, 1945.
Maestro Rural, El. Publicación mensual del Departamento Autónomo de Publicaciones y Propaganda, Secretaria de Educación Pública, 1930-1939.
Nación, La.
National Geographic Magazine, 1985.
Palomilla. Revista infantil del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad, Secretaría de Educación Pública, 1937-1939.
Perfiles Educativos. Órgano del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 1981.
Piocha. Revista infantil, 1939.
Psychology Today.
Reconquista.
Revista Cuadernos de Bellas Artes.
Revista de Educación. Órgano de la Asociación Mexicana de Profesores de Escuelas Secundarias, 1933.
Revista de Educación. Órgano del Consejo Nacional de Educación, 1937-1940.
Revista de Educación Superior. Órgano de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1971.
Revista de la Secretaría de Educación Pública.
Revista del Centro de Estudios Educativos 1971-1978 (a partir de 1979 se llama *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos).*
Revista del Comercio Exterior.
Revista del Instituto Nacional de Pedagogía, 1947 [1980].
Revista Mexicana de Educación, 1940.
Revista Problemas Educativos.
Revista Tesis.
Siempre.
Tiempo.
Time.

Apéndice N° 12

Socialistas utópicos[1]

Claude Henri de Rouvroy, Conde de Saint-Simon (1665-1755), enseñó que la estructura de la nueva sociedad es la de una pirámide de clases en cuya cima se hallan los directores de industria, los ingenieros, los artistas y los científicos, y bajo su dirección trabajan los demás. Sólo así podían desarrollarse todas sus cualidades. Saint-Simon defendió una meritocracia. La igualdad es imposible, incluso en moral y religión. Introdujo un "nuevo cristianismo" con la idea de fraternidad y un imperativo de caridad que fuese al mismo tiempo de justicia social.

Francois E. Babeuf (1760-1793) proscribió la propiedad individual de tierras. Estas son de nadie. No puede tolerarse que la mayor parte del género humano trabaje y sufra por unos cuantos.

Robert Owen (1771-1858) buscó la igualdad absoluta. La única jerarquía depende de la edad. Las personas maduras constituirían el consejo gobernante. La unidad del medio de cambio seria el equivalente a una hora de trabajo. Formó las comunidades laborales, un comunismo en grupos limitados. Su comunidad (en una fábrica de hilaturas y algodón en New Lanark, Escocia) tenía un alto nivel de vida, pingues salarios y ocho horas de trabajo, cuatro menos de las acostumbradas. Nunca comprendió que él era una excepción de bondad. Descubrió pronto que sus socios se rebelaban contra sus métodos. Sostuvo los sindicatos. Emigró a EUA donde compró un terreno a los "rappitas" (del filántropo alemán J. Rapp (1757-1847), fundador de la secta de los armonistas). Atacó la propiedad privada, la religión y la familia. No aceptó el movimiento "cartista".

Charles Fourier (1772-1837) nació en Besançon. Fue autodidacta. Luchó contra las ganancias excesivas, tiranías y abusos del sistema industrial. Fue compasivo en exceso. La naturaleza es buena, la sociedad la corrompe. Fundó comunidades "falansterios", donde los individuos pueden desarrollar al máximo sus capacidades y alcanzar la felicidad. Habrá que organizar la humanidad en "falansterios". Fourier influyó mucho en la formación de grupos cooperativos con capital privado. No propuso igualdad completa. Defendió el sufragio universal. Debe darse la misma educación a ricos y a pobres y recompensar las tareas desagradables. El trabajo necesario es mejor que el provechoso. Trató de organizar el trabajo de forma tal que las pasiones humanas se canalizaran. Toda persona debe encontrar algo que hacer.

[1] Wilson, Edmund. *Hacia la estación de Finlandia* (Trad. de R. Tomero, M. E. Zalán y J. P. Gortázar). Madrid: Alianza Editorial, 1972.

Joseph Proudhon (1809-1865). Nació en Besancon, de familia artesana caída en la miseria. Fue autodidacta. Emigró a París donde se relacionó con revolucionarios alemanes, franceses y rusos. Absorbió el pensamiento de Hegel. Marx alabó su obra sobre la propiedad, pero luego atacó su *Sistema de contradicciones económicas o Filosofía de la miseria* (1846). Proudhon defendió el anarquismo. En su obra o Memoria sobre la propiedad, afirmó que ésta era "robo", pero aclaró que se refería a la propiedad no conseguida con el trabajo propio, es decir, con los medios de producción que deberían ser comunes. Proudhon denunció como autoritarios los sistemas socialista y comunista. La propiedad que no se deriva del trabajo debe suprimirse y a este efecto los socialistas y comunistas introducen la autoridad, pero ésta elimina la independencia. Proudhon estableció un sistema de organización que echa por la borda el Estado. Introdujo la idea mutualista, sistema de fuerzas libres, con derechos iguales, obligaciones iguales, servicios iguales que se compensan uno al otro libremente. El mutualismo elimina también la competencia. Proudhon señaló que nunca se llega al estado perfecto —sería la muerte de la sociedad— la cual requiere el cambio bajo la égida de la libertad (Ferrater Mora, 1980, 3, pp. 2723-2724).

Mijail Bakunin (1814-1876). Anarquista. Participó en la organización de la comuna de París de 1871. Fue autor del *Catecismo Revolucionario.* Propuso suprimir el Estado. Las organizaciones revolucionarias deben emanar del pueblo, no componerse desde arriba.

F. La Salle (1825-1864). Agitador judío-alemán. Creó la unión general de trabajadores alemanes. La Salle difería de Marx en su concepción del Estado. No era éste un mero instrumento de la clase dominante sino una unidad de individuos en un todo moral. Trató de restituir el amor fraterno al socialismo.

SOCIALISMO[2]

Sistema o doctrina relativos a la sociedad. Se opone al individualismo, cuyo centro es el individuo. El socialismo puede ser económico, político y pedagógico. *Socialismo económico,* en oposición al individualismo económico (liberalismo), hace a la sociedad la dueña de los fenómenos económicos. En el individualismo económico el individuo es el dueño. Si el socialismo económico se refiere sólo a las tierras, se llama *socialismo agrario;* si comprende otros instrumentos de producción, se denomina *colectivismo* y, finalmente, si incluye las tierras y los factores de la producción, recibe el nombre de *comunismo.*

Cada una de las formas de socialismo económico tiene su forma complementaria en el campo político. Por tanto, el socialismo puede ser anarquista (opera en una sociedad sin autoridad política, sin gobierno, ni Estado) o de Estado (opera dentro de una estructura de Gobierno dentro de un Estado).

Si se atiende al procedimiento para implantar el socialismo, éste puede ser: *evolucionista,* por preparación lenta y gradual de la sociedad; *demócrata,* por reforma económica y ejercicio de los derechos cívicos, *revolucionario,* por forma violenta, sin esperas.

Cole, G. D. H. *Historia del pensamiento socialista.* México: Fondo de Cultura Económica, 1953.

El socialismo pedagógico educativo organiza la escuela en sí misma, no el conocimiento contenido en el acto educativo.

[2] Pratt Fairchild, H. *Diccionario de sociología* (Trad. de T. Muñoz, J. Medina y J. Calvo). México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

APÉNDICE N° 13

SECRETARIOS DEL RAMO DE 1934 A 1964

Presidentes	*Secretarios*
General Lázaro Cárdenas (1895- 1970) (Diciembre 1° de 1934 - noviembre 30 de 1940)	Licenciado Ignacio García Téllez (1897-1983) (Diciembre 1° de 1934 - junio 15 de 1935)
	Licenciado Gonzalo Vázquez Vela (1894-1963) (Junio 17 de 1935 - noviembre 30 de 1940)
General Manuel Ávila Camacho (1897-1955) (Diciembre 1° de 1940 - noviembre 30 de 1946)	Licenciado Luis Sánchez Pontón (1887-1969) (Diciembre 1° de 1940 - septiembre 12 de 1941)
	Licenciado Octavio Véjar Vázquez (1900-1974) (Septiembre 12 de 1941 - diciembre 20 de 1943)
	Jaime Torres Bodet (1902-1974) (Diciembre 23 de 1943 - noviembre 30 de 1946)
Licenciado Miguel Alemán Valdés (1900-1983) (Diciembre 1° de 1946 - noviembre 30 de 1952)	Licenciado Manuel Gual Vidal (1903-1954) (Diciembre 1° de 1946 - noviembre 30 de 1952)
Adolfo Ruiz Cortines (1890-1973) (Diciembre 1° de 1952 - noviembre 30 de 1958)	Licenciado José A. Ceniceros (1900-1979) (Diciembre 1° de 1952 - noviembre 30 de 1958)
Licenciado Adolfo López Mateos (1910-1969) (Diciembre 1° de 1958 - noviembre 30 de 1964)	Jaime Torres Bodet (1902-1974) (Diciembre 1° de 1958 - noviembre 30 de 1964)

ÍNDICE ONOMÁSTICO*

*Los números en cursivas, así como los que van seguidos por una **n** se refieren a citas fuera del texto. Los apellidos sin el nombre respectivo corresponden a personajes cuyos datos no pudieron localizarse ni en diccionarios ni en enciclopedias. Este índice no incluye los nombres de personajes mencionados en los apéndices.

Índice Geográfico*

*Siempre se refiere al país antes de la Segunda Guerra Mundial

Índice Analítico